Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 8570370
Centre d'intérêt: 773

Le Projet d'intégration de la formation 1980-1982, PIF : rapport de recherche / André Paré, Thérèse Laferrière, Jules Dumas, Fernand Gervais . -- Québec : Université Laval, Département de psychopédagogie, 1982.
263, [16] p. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. [267-277].

Descripteur(s): *Formation des enseignants *Formation pratique *Formation professionnelle *Supervision de l'enseignement *Intégration des matières *Méthode de formation *Etudiant-maître *Rôle de l'université *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Intégration de la formation

Le projet d'intégration de la formation est avant tout un projet d'enseignement et d'intervention dans des domaines très spécifiques, ceux de la formation professionnelle et pratique des futurs enseignants et de la supervision de l'enseignement. Les responsables du projet ont voulu explorer les différents aspects d'une formation sur le terrain, dans les classes, en conservant toute la complexité de la réalité scolaire quotidienne. Ils poursuivaient une double série d'objectifs. D'une part, ils cherchaient à explorer certains aspects du contexte général où se déroule la formation des enseignants. D'autre part, ils visaient des objectifs de développement spécifiques pour chacune des clientèles concernées, les enseignants et les étudiants.

Les responsables du projet n'avaient pas de modèle théorique préexistant, définissant à l'avance les gestes qui devaient être posés. Ils ont choisi d'être à l'écoute des événements et d'analyser comment les différents intervenants allaient définir leur rôle en partant de ce qu'ils étaient, de leurs besoins et de leurs possibilités et du milieu où ils se retrouvaient.

Les auteurs retracent d'abord l'historique du projet et son évolution globale entre 1980 et 1982. Ils décrivent ensuite chacun des aspects particuliers du projet en les examinant dans une perspective évolutive. Ils analysent aussi certains aspects plus large et plus théoriques concernant notamment les problèmes institutionnels soulevés par ce projet, les dimensions liées plus spécifiquement à leur intervention et à la supervision en général. Ils regardent enfin les implications d'une éventuelle intégration d'un tel projet aux programmes réguliers de formation tant au 1er qu'au 2e cycle. Il leur semble possible d'envisager qu'un programme d'études avancées puisse être centré sur le développement de la cohérence pédagogique.

Type de document: r

EDUQ 8570370

PROJET D'INTÉGRATION DE LA FORMATION

ANDRÉ PARÉ THÉRÈSE LAFERRIÈRE JULES DUMAS FERNAND GERVAIS

PSYCHOPÉDAGOGIE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

UNIVERSITÉ LAVAL

JUIN 1982

EDUQ 8570370

U N I V E R S I T E L A V A L

Faculté des sciences de l'éducation

LE PROJET D'INTEGRATION DE LA FORMATION 1980-1982

P I F

Rapport de recherche

Département de psychopédagogie

André Paré
Thérèse Laferrière
Jules Dumas
Fernand Gervais

Juillet 1982

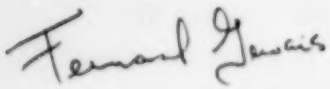
MEMBRES DE L'EQUIPE D'ENCADREMENT

DU PROJET D'INTEGRATION DE LA FORMATION

ET

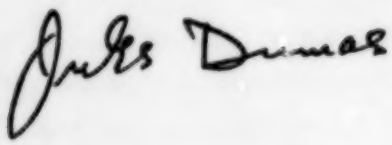
AUTEURS DU PRESENT RAPPORT

FERNAND GERVAIS:



Etudiant de maîtrise en psychopédagogie. Assistant de recherche responsable du journal.

JULES DUMAS:

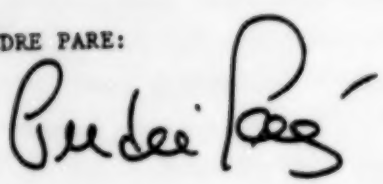


Coordonnateur des stages au primaire à la Faculté des sciences de l'éducation. Responsable du séminaire d'intégration.

THERESE LAFERRIERE:

Professeur-adjoint au département de psychopédagogie et directrice du département de psychopédagogie. Responsable du projet.

ANDRE PARE:



Professeur titulaire au département de psychopédagogie. Responsable du projet.

Nous tenons à remercier Marie Guertin, Colette Parent et Marc Trudel, tous trois étudiant(e)s du Projet P.I.F., qui ont participé à la dactylographie de ce rapport de recherche.

AVANT-PROPOS

Ce projet a été subventionné durant deux années (juin 1980-juin 1982) par le programme de valorisation de l'enseignement universitaire de l'Université Laval et par le budget spécial de recherche de la Faculté des sciences de l'éducation.

Le rapport qui suit est présenté à ceux qui ont subventionné cette recherche et qui l'ont rendue possible. Nous tenons à remercier l'Université Laval et la Faculté des sciences de l'éducation pour leur appui moral et financier.

Nous remercions aussi tous ceux et celles qui, au sein de différents comités (B.E.P.P.O. et études avancées en psychopédagogie), d'assemblées départementales (psychopédagogie et didactique), ou en tant que responsables de cours, ont donné leur appui à ce projet.

Nous remercions aussi ceux qui en ont permis la réalisation au niveau de la structure scolaire, tant à la Commission scolaire de l'Ancienne Lorette, de Beauport qu'à celle de Sainte-Foy.

Ce rapport est un compte rendu de l'alternative de formation que nous avons réalisée. Après avoir travaillé à résoudre les problèmes rencontrés, à mettre au point du matériel et à formuler des interrogations, nous faisons maintenant un retour sur notre action. Nous croyons avoir atteint nos objectifs d'exécution et de documentation en regard de notre gestuelle. Cependant, nous savons que ce n'est là qu'une étape d'un processus qui se poursuit. Ce rapport se veut donc l'état actuel de notre compréhension des événements de ce projet d'intégration de la formation.

Nous tenons à souligner qu'en cours de réalisation du projet plusieurs communications de notre travail et réflexion pédagogique ont été présentées: Carrefour (Québec, mars 1981), Semaine de l'Education (Québec, avril 1981), EASTCAST (Halifax, mai 81 et mai 82) AUPELF (Louvain-La-Neuve, mai 1981),ACFAS (Sherbrooke, juin 1981). De plus, nous avons présenté, en février dernier, un article pour le Canadian Yearbook for the Study of Education. Nous avons confirmation que cet article est accepté.

Nous souhaitons que notre réflexion n'aura pas été vaine et que nos analyses et nos recommandations pourront rejaillir à l'intérieur des structures régulières de formation des enseignant(e)s.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS.....ii

TABLE DES MATIERES.....iv

Première partie: SITUATION DU PROJET

Chapitre

1 NATURE DU PROJET..... 2

Postulats..... 5

Objectifs..... 6

-La théorie et la pratique..... 8
-La recherche de l'enseignement..... 8
-Les études de premier cycle et les études de deuxième cycle. 9

Documentation.....9

Considérations d'éthique.....11

2 HISTORIQUE DU PROJET P.I.F.....13

3 EVOLUTION HISTORIQUE DE LA PROBLEMATIQUE.....17

Les grandes orientations.....17

La formation pratique.....21

Quelques expériences de référence.....27
-Au Québec.....27
-Au Canada.....28
-Etats-Unis.....31

Deuxième partie: LA DESCRIPTION DU PROJET

4 NAISSANCE DU PROJET P.I.F.....36

5 EVOLUTION GENERALE DU PROJET.....40

Structure générale.....40

Evolution interne.....45
-Entente tripartite.....49

6 LES PROCEDURES DE SELECTION.....53

La sélection des étudiant(e)s.....53

La sélection des enseignant(e)s.....56

Les jumelages.....70

Chapitre

7 LE TRAVAIL COOPERATIF..... 76

La première année..... 77

La deuxième année..... 84

8 LE SEMINAIRE D'INTEGRATION ET LES ATELIERS..... 92

La première année..... 92

-Le fonctionnement du groupe et l'animation..... 92
-Les ateliers..... 95

La deuxième année..... 95

-L'orientation..... 95
-Quelques chiffres..... 97
-Le fonctionnement du groupe et l'animation..... 97
-L'évolution du groupe..... 99
-Les ateliers..... 101
-L'évaluation des séminaires..... 103
-Le style d'animation..... 104
-Les limites des séminaires..... 105

9 LE JOURNAL..... 107

La première année..... 107

La deuxième année..... 112

10 LA SUPERVISION ET LE SEMINAIRE DE SUPERVISION..... 119

11 LES SEMINAIRES CONJOINTS..... 137

12 LES RECHERCHES DES ENSEIGNANT(E)S ET LE SEMINAIRE DE RECHERCHE..... 141

13 L'EVALUATION..... 155

Première année..... 158
-Les étudiant(e)s..... 158
-Les enseignant(e)s..... 162

Deuxième année..... 165
-Les étudiant(e)s..... 165
-Les enseignant(e)s..... 172

Troisième partie: PERSPECTIVES ET PROSPECTIVES

14 QUELQUES ASPECTS INSTITUTIONNELS..... 176

Les résistances..... 180

Chapitre

14 (suite) Le contexte..... 192
L'information..... 196
Les procédures..... 197
Les avantages et inconvénients du point de vue du milieu, des enseignant(e)s..... 199
Les avantages et inconvénients du point de vue des étudiant(e)s..... 202

15 INTERVENTION..... 205
Nos assises conceptuelles..... 205
Le contexte d'apprentissage..... 206
Notre approche pédagogique..... 208
-L'approche des compétences..... 209
-L'approche d'"éducation expérientielle"..... 211
Caractéristiques de notre intervention..... 221
-Ouverture..... 221
-Flexibilité..... 222
-Interdépendance..... 222
Nos contenus pédagogiques..... 223
-Les étudiant(e)s et leur année sur le terrain..... 223
-Les enseignant(e)s et leurs études de maîtrise..... 230
Notre gestuelle pédagogique..... 233
-Au niveau des contenus..... 234
-Au niveau du climat..... 240
L'utilisation de notre temps et de notre énergie..... 243
Notre propre formation sur le terrain..... 247

16 POUR LA SUITE DU PROJET..... 250
Les étudiant(e)s..... 251
Les enseignant(e)s..... 257

CONCLUSION.....

REFERENCES.....

Annexe

1 VERSIONS SUCCESSIVES DU PROJET
2 DOCUMENT DE "CARREFOUR '81"
3 INSTRUMENTS CONCERNANT LA SUPERVISION
4 INSTRUMENTS D'EVALUATION

Annexe

5 DOCUMENTS ET ARTICLES REDIGES

6 INVENTAIRE DES COMPETENCES NECESSAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, Paré, André et Laferrière, Thérèse.

Première partie

SITUATION DU PROJET

CHAPITRE 1

NATURE DU PROJET

Le projet d'intégration de la formation est avant tout un projet d'enseignement et d'intervention dans des domaines très spécifiques, ceux de la formation professionnelle et pratique des futur(e)s enseignant(e)s et de la supervision de l'enseignement. Nous avons voulu explorer les différents aspects d'une formation sur le terrain, dans les classes, en conservant toute la complexité de la réalité scolaire quotidienne.

Notre expérience en ce domaine était relativement restreinte. Des stages intensifs de longue durée n'ont à peu près jamais eu d'existence à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval (malgré que d'autres facultés en aient depuis longtemps l'habitude). Seul le Centre pilote Laval avait expérimenté dans ce domaine au cours des années 1968-71.

Dans le contexte des recommandations provenant de la commission d'études sur les Universités (Angers) et de la politique du Ministère de l'Education (document d'orientation du ministère de l'éducation et discours du Ministre de l'Education), il nous apparaissait urgent d'explorer ce domaine de la formation pratique. Nous croyions que notre projet de recherche était une façon efficace de cerner un tant soit peu cette réalité complexe sans la déformer ni la réduire.

Dans notre esprit, cette recherche allait nous permettre de construire un discours cohérent concernant la formation pratique, les stages et la supervision de l'enseignement. Nous n'avions cependant pas la prétention de croire que seuls, sur la base d'une expérience réduite,

nous allions pouvoir déterminer les politiques à venir de toute une faculté. Nous espérions simplement voir apporter des indications précieuses.

Nous nous sommes engagés dans une recherche-action dont le but était d'explorer les principales composantes de la formation pratique. Nous voulions induire au niveau de l'enseignement un certain nombre d'éléments, et observer le plus précisément possible le déroulement des opérations, poser les problèmes et effectuer les transformations nécessaires à la lumière des faits observés. Nous cherchions à conserver la plus grande efficacité tout en demeurant à l'intérieur de certaines orientations que nous nous étions données et de certaines croyances qui guidaient notre action.

Non seulement nous nous engagions dans une recherche-action, mais la nature même de notre objet de recherche nous obligeait à faire de l'observation participante. Nous étions nous-mêmes au coeur de chacun des gestes posés, profondément concernés et nous ne pouvions pas nous permettre d'être des observateurs extérieurs, froids et impassibles. Nous devions intervenir sans cesse, provoquant des réactions et acceptant de nous transformer nous-mêmes face aux réactions du milieu. Nous nous devions d'être à la fois impliqués et détachés.

La recherche-action, comme l'observation participante, implique une transformation constante du milieu et des différents intervenants. L'information apportée vise précisément cette transformation, cet ajustement constant. La réalité à l'étude est en continuel changement, comme les participant(e)s eux(elles)-mêmes, ce qui fait la difficulté d'en rendre compte (voir Cloutier, 1980).

On ne sera donc pas étonné de ne trouver dans les pages qui suivent ni un rapport de recherche présentant des conceptions théoriques, ni des modèles expérimentaux et des vérifications rigoureuses, comme c'est le cas dans une recherche de type expérimental. Notre processus de recherche étant différent, il nous a conduits ailleurs et nous voudrions que notre rapport témoigne le plus fidèlement de ce processus. Nous ne visions pas la vérification systématique d'une hypothèse précise, mais bien l'exploration plus large d'un secteur de la formation des enseignant(e)s. Nous ne voulions par apporter des preuves; nous cherchions plutôt à dégager une information minimale. Nous nous sommes faits étudiants de ce qui se passait. Notre rapport fera donc état des différentes étapes de notre cheminement; à travers une description des événements, nous relèverons les observations que nous avons pu faire, les différents problèmes qui se sont posés à nous, ainsi que les stratégies que nous avons utilisées pour mieux intervenir. Nous présenterons aussi les outils et le matériel que nous avons été amenés à construire et à utiliser. Nous dégagerons finalement les recommandations auxquelles nous arrivons à ce moment-ci.

Le projet ayant été avant tout une occasion de réflexion, nous témoignerons aussi de la façon dont il nous a permis d'exprimer une pensée originale dans la communauté universitaire dont nous faisons partie.

Ce rapport, même s'il arrive à la fin du projet, ne peut être considéré que comme un moment dans un processus qui ne saurait être terminé. Il ne représente que l'histoire des transformations successives des participant(e)s et du projet de recherche lui-même.

Postulats

Notre intervention ne s'est pas faite au hasard. Elle reposait sur un certain nombre de postulats et de croyances qui ont sans cesse guidé notre action. Ces postulats étaient énoncés dans le premier document qui a donné naissance à la recherche en cause et dans ses versions successives.

1- La connaissance est un phénomène intérieur. Elle se construit par l'action de l'individu lui-même à travers son contact avec l'environnement. Toute théorie est issue de l'action et elle doit l'éclairer en retour.

2- On a plus de chance de réaliser des apprentissages significatifs lorsqu'ils sont liés à l'action sur le réel.

3- L'analyse de soi et de la réalité est une occasion d'apprentissage importante et elle conduit à des changements profonds dans la personne et dans l'agir.

4- Le travail d'équipe est un moyen qui facilite la compréhension de la réalité et la résolution des problèmes qu'on y rencontre. Il ouvre à d'autres dimensions et conduit au développement d'habiletés de coopération et à l'utilisation des ressources existantes dans l'environnement.

5- La classe peut être considérée comme un laboratoire de recherche d'où peuvent émerger toute sortes de connaissances psycho-pédagogiques. La recherche peut être considérée comme un instrument d'apprentissage privilégié et elle peut s'appliquer à tous les niveaux de la formation d'une personne.

6- La recherche-action demande que l'action, la théorie et l'évaluation soient intimement unies, se fécondant mutuellement. (Pierre Angers, C.D.E.S., 1973, Trois-Rivières)

7- Une bonne façon d'animer les gens, c'est de les rendre responsables de leurs apprentissages, de mettre à leur disposition des ressources qui rejoignent les problèmes qu'ils se posent, de les aider à en faire l'analyse et de les entraîner à utiliser des ressources.

Objectifs

Le projet, comme nous l'avons signalé, était avant tout un projet de formation d'enseignant(e)s et d'intervenant(e)s capables de comprendre la nature de leurs gestes pédagogiques, de lire et d'analyser la réalité d'une classe et d'y intervenir plus efficacement.

Nous poursuivions une double série d'objectifs. D'une part, nous cherchions à explorer certains aspects du contexte général où se déroule la formation des enseignant(e)s. D'autre part, nous visions des objectifs de développement spécifiques pour chacune des clientèles concernées, les enseignant(e)s et les étudiant(e)s.

Au plan du contexte général de la recherche, nous voulions:

- Explorer des pistes nouvelles de partage de responsabilités avec le milieu scolaire en matière de formation professionnelle.
- Explorer de nouveaux modes de formation sur le terrain, tant au niveau des études avancées en psychopédagogie qu'au niveau des études de premier cycle en enseignement préscolaire et primaire.
- Redéfinir et intensifier la formation pratique et professionnelle dans le contexte des stages de la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université Laval.

- Rejoindre des besoins spécifiques de formation, tels qu'exprimés par les enseignant(e)s (Cormier, Lessard, Valois, 1980), c'est-à-dire lier la formation à l'expérience de classe, au travail personnel et à l'échange avec les pairs.

- Explorer et définir la nature et les conditions de la supervision pédagogique et créer des instruments appropriés dans un contexte de stage intensif.

- Explorer de nouvelles voies de recherche pédagogique plus adaptées à la pratique scolaire quotidienne des enseignant(e)s.

Du côté des clientèles avec lesquelles nous avons travaillé, nous cherchions à rejoindre des objectifs plus particuliers, notamment pour les enseignant(e)s, le développement:

- d'une capacité d'articulation pédagogique c'est-à-dire l'explicitation de leurs conceptions et de leurs pratiques pédagogiques,

- d'habiletés de supervision pédagogique, amenant les enseignant(e)s à pouvoir lire une situation pédagogique, communiquer des rétroactions appropriées et s'engager dans une relation d'aide avec des étudiant(e)s,

- d'habiletés de recherche pédagogique liées à leur quotidien les amenant à une plus grande cohérence pédagogique et à un meilleur questionnement de leur pratique.

et pour les étudiant(e)s, le développement:

- d'attitudes personnelles et d'habiletés interpersonnelles nécessaires dans l'enseignement,

- de compétences précises reliées à l'enseignement primaire,

- d'une compréhension de certains concepts pédagogiques fondamentaux intégrés à la réalité de la classe.

Au coeur de cette recherche se trouve le concept d'INTEGRATION. Nous voulions en effet faciliter l'intégration de trois grandes dimensions de la formation à savoir:

La théorie et la pratique

Jusqu'à maintenant dans le domaine de la formation des enseignants, les efforts se sont portés surtout sur la présentation de données théoriques que les enseignant(e)s devaient expérimenter dans leur classe. Le rapport s'est établi dans le sens de la théorie vers la pratique. L'expérience quotidienne a rarement été retenue comme source de conceptualisation et de réflexion théorique. Nous voulions davantage réfléchir sur les rapports qui peuvent exister entre la pratique et la théorie. Nous croyons en effet que l'action quotidienne de l'enseignant(e) peut être la source d'une réflexion féconde et qu'elle peut donner naissance à une transformation personnelle et pédagogique. Nous pensons que c'est cette réalité qui peut donner prise à une réflexion théorique (annexe 5.3).

La recherche et l'enseignement

Habituellement, lorsqu'il a été question d'intégrer la recherche à l'enseignement universitaire, c'est surtout de l'utilisation des résultats de recherche dont il a été question. La recherche est demeurée surtout une information à transmettre. Notre désir d'intégration de la recherche et de l'enseignement nous a conduits à vouloir faire du processus de recherche lui-même un instrument d'apprentissage. Nous n'excluons pas que de l'information concernant les résultats de recherche soit transmise, mais nous voulons surtout que les participant(e)s soient eux(elles)-mêmes profondément engagé(e)s dans un processus de recherche qui va produire des transformations personnelles et provoquer des apprentissages significatifs. Ce processus rend possible l'acquisition d'habiletés qui nous paraissent essentielles à tout(e) enseignant(e).

Les études de premier cycle et les études de deuxième cycle

Jusqu'à maintenant, ces deux niveaux d'études sont demeurés sans rapport l'un avec l'autre. Nous pensons pourtant que l'expertise et la réflexion des enseignant(e)s, de même que leur réalité quotidienne peut servir de base à la formation de jeunes étudiant(e)s. De la même façon, nous croyons que le travail de clarification, d'analyse et de supervision fait par les enseignant(e)s auprès des étudiant(e)s peut être la base d'une formation de deuxième cycle. De cette façon, pour ces deux clientèles, la formation peut se réaliser sur le terrain (annexe 1.3).

Nous pensons de plus que cette façon de procéder permettra de répondre aux besoins de formation exprimés par les enseignant(e)s, car elle nous rapproche de leur réalité et de leurs problèmes. Pour les étudiant(e)s en formation initiale, cela permet une formation plus réaliste et mieux intégrée. Nous pensons que cette façon de travailler permettra de mettre sur pied un véritable réseau de formation permettant une meilleure intégration des deux niveaux d'études.

Documentation

Nous n'avions pas de modèle théorique préexistant, définissant à l'avance les gestes qui devaient être posés. Nous avons choisi d'être à l'écoute des événements et d'analyser comment les différents intervenants allaient définir leur rôle en partant de ce qu'ils étaient, de leurs besoins et de leurs possibilités et du milieu où ils se retrouvaient.

Essentiellement, le processus de recherche suivant a été similaire à l'apprentissage qui fut privilégié dans l'action: de la pratique et de l'expérience s'est enclenchée la réflexion qui a progressé vers des formes de conceptualisation de plus en plus élaborées.

Pour pouvoir faire l'analyse qui suit, nous nous sommes donné des instruments nous permettant de recueillir l'information nécessaire. D'une part nous avons, avec la collaboration d'un assistant de recherche (Fernand Gervais) exploré la littérature concernant les expériences de formation d'enseignant(e)s sur le terrain, les stages de longue durée et la supervision de l'enseignement. D'autre part, nous avons constitué une banque de données concernant chacun des aspects du projet.

L'information a été recueillie selon les procédés ethnographiques. Les procès-verbaux de chacun des séminaires, les enregistrements des rencontres d'évaluation, les recueils de commentaires et de notes personnelles des responsables du projet se sont accumulés.

Nous avons aussi conservé les différentes décisions qui amenaient des changements tout au long du projet. Les suites données à ces décisions devenaient le matériel de validation de notre "lecture" de la réalité. Nous avons en mémoire, en tant qu'équipe de travail, une vision globale du déroulement du projet, ce qui nous permet de redonner du sens à des incidents critiques qui doivent être replacés dans le contexte général pour être interprétés. Cette vision globale, cette mémoire collective est importante, car elle permet de resituer des événements les uns par rapport aux autres. Ils prennent parfois une autre signification lorsqu'on les analyse après une année ou deux. Il nous apparaît que les faits et les événements ne prennent tout leur sens qu'en fonction du contexte où ils sont apparus et ce contexte se définit lui aussi au long terme.

Nous proposons donc dans les pages suivantes de situer le projet en présentant d'abord une vue générale, son historique et son évolution globale au cours de deux années. Nous situerons aussi l'expérience par rapport à ce qui se fait actuellement dans ce domaine sur le continent nord-américain et nous montrerons la spécificité de notre projet par rapport à d'autres qui nous ont influencés ou qui se rapprochent davantage de ce que nous avons fait.

Par la suite, nous décrirons chacun des aspects particuliers du projet. Nous les examinerons dans une perspective évolutive, partant des premiers gestes que nous avons posés jusqu'aux derniers. Pour chacun de ces aspects, nous relèverons les difficultés que nous avons repcontrées, les solutions que nous avons exposées, les outils ou le matériel que nous avons fabriquésainsi que les considérations que nous sommes en mesure de faire en ce moment.

Nous analyserons aussi certains aspects plus larges et plus théoriques concernant notamment les problèmes institutionnels soulevés par ce projet, les dimensions liées plus spécifiquement à notre intervention et à la supervision en général. Nous regarderons enfin les implications d'une éventuelle intégration d'un tel projet aux programmes réguliers de formation, tant au 1er cycle qu'au 2e cycle. En somme, il s'agira pour nous de faire une proposition de travail précise permettant de guider et d'orienter toute continuation à ce projet.

Considérations d'éthique

Nous avons réalisé cette recherche grâce à la collaboration d'autres professionnels,les enseignant(e)s. Nous avons aussi travaillé avec des étudiant(e)s. Durant deux ans, nous avons tous été profondément engagé(e)s, solidaires et nous avons accepté de nous rendre à la limite de nos possibilités. De part et d'autre nous avons vécu des difficultés personnelles, interpersonnelles et professionnelles. Il nous apparaît essentiel que ce rapport de recherche conserve une allure générale et qu'à aucun moment il ne vienne menacer l'intégrité des personnes qui ont accepté de

prendre de tels risques. Des raisons d'éthique et de déontologie nous obligent non seulement à ne pas étudier les participants sous un angle individuel mais aussi à ne faire aucune analyse qui pourrait par un biais ou par un autre, les placer dans des positions équivoques ou discriminatoires.

Nous n'aurions pas pu mener à terme cette recherche sans leur participation et nous remercions tous(tes) les participant(e)s (enseignant(e)s et étudiant(e)s,administrateurs(trices)). Chaque fois que des décisions ont été prises, elles l'ont été pour le bien des participant(e)s, en tenant compte de la collectivité et nous croyons que ce rapport doit s'écrire dans ce même esprit.

CHAPITRE 2

HISTORIQUE DU PROJET P.I.F.

Les idées n'arrivent pas sans un contexte qui les fait naître. De ce point de vue, le projet P.I.F. trouve son origine dans l'activité même qui s'est déroulée à la Faculté des sciences de l'éducation depuis plus d'une décennie. Déjà entre 1968 et 1970, le Centre Pilote Laval (auquel participaient Jules Dumas et André Paré) avait beaucoup travaillé à transformer les programmes de formation des futurs maîtres (REPERES, Centre Pilote Laval, An 1, An 11, An 111 1969-70-71). Plus de 25% de la formation des étudiant(e)s se déroulait sur le terrain et les enseignant(e)s y avaient été mis(e)s à contribution. A cette époque, les enseignant(e)s s'étaient regroupé(e)s en association (A.P.E.A.U.L.[1]) et avaient réclamé de l'Université qu'elle leur reconnaisse sous une forme ou sous une autre le travail qu'ils (elles) faisaient lors de la supervision des stages. Ces premières luttes ont porté fruit et ils (elles) se sont vu reconnaître un certain nombre de crédits dans le programme du B.E.P.P.O.

En 1972, André Paré et Louise Pelletier mettaient sur pied le Projet Précoce (Projet de recherche coopératif de créativité dans l'environnement). Il s'agissait d'une formation (perfectionnement) de 18 crédits offerte à des enseignant(e)s de la région. La moitié de la formation se déroulait sur le terrain, dans les classes, durant que l'autre moitié avait lieu à l'université. Ce projet alliait la théorie à la pratique. C'était la première fois que la structure régulière de formation (le B.E.E. d'alors) était utilisée pour réaliser un autre projet marginal.

---

1. Association des praticien(ne)s de l'élémentaire associé(e)s à l'Université Laval.

A la même époque, le projet CEXFORME[2] (dir. A. Baby et auquel participait T. Laferrière) permettait de continuer la réflexion déjà amorcée au Centre Pilote Laval et notamment de participer à l'introduction des premières recherches portant sur l'analyse de comportements pédagogiques.

Plus près de nous, en 1975, le C.O.P.I.E. (Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation) entreprenait une étude sur la formation des enseignants à travers le monde et publiait en juin 1979, 3 volumes relatant différentes expériences de formation. A l'automne 1979, le C.O.P.I.E. organisait un séminaire sur la formation des maîtres qui regroupait des représentants de toutes les universités du Québec. La revue Prospectives (Volume 16, Nos 1-2, février-avril 1980) faisait état des principales idées émises à ce séminaire. André Paré y publiait un article ('Des propositions concrètes pour une réforme en profondeur') dans lequel on retrouve en substance les éléments qui devaient donner naissance au projet P.I.F. l'année suivante.

Les recherches du C.O.P.I.E. devaient par ailleurs servir à construire la politique du Ministère de l'Education en matière de formation des maîtres. Or depuis, cette politique a été énoncée (La formation pratique des enseignants, document d'orientation, février 1980) et on y insiste sur la nécessité d'une formation pratique accrue pouvant couvrir jusqu'au tiers de la formation (p.8); d'une collaboration plus étroite entre l'Université et le milieu scolaire (p.16). On y dit notamment:

> "Pour corriger la situation actuelle plutôt lamentable dans laquelle se trouve la formation pratique des maîtres, il faudrait un véritable système de formation pratique. Il faudrait un système qui favorise au maximum les organismes et le personnel impliqués, qui suscite l'engagement de tous et chacun. Ce système sera établi par le Ministère de l'Education en collaboration avec les Universités et le milieu scolaire et il se compléterait concrètement dans des protocoles d'entente établis par l'Université et la Commission Scolaire" (p.21)

---

2. Contrôle d'une expérience de formation des maîtres de l'élémentaire.

En mars 1981, durant le déroulement du projet P.I.F., le Ministre de l'Education du Québec, Camille Laurin énonçait de façon claire ses intentions en ce qui concerne la formation et le perfectionnement des enseignant(e)s (Premiers éléments d'une politique). Il insiste sur la nécessité de revaloriser et de professionnaliser la formation des enseignant(e)s. Il met l'accent sur la formation pratique et il affirme que des liens organiques doivent s'établir entre les centres universitaires de formation et les milieux scolaires réels. C'est encore le Ministre qui affirme "que le milieu scolaire doit être la source d'inspiration et le lieu naturel d'intégration des activités de perfectionnement."

Dans les années 1979-1980, la Faculté des sciences de l'éducation, comme le département de psychopédagogie définissait ses orientations en matière de formation des maîtres. Les différents plans triennaux faisaient état de ces intentions. A l'automne 1980, le département indiquait dans ses priorités les éléments suivants:

- "Réduire la distance entre la théorie et la pratique par une orientation plus grande vers le milieu et une implication plus substantielle dans les stages et la supervision.

- S'impliquer plus directement dans la recherche sur la pédagogie universitaire par l'exploration de nouvelles approches pour la formation des enseignants et par l'exploration de formes de pédagogie de qualité pour de grandes clientèles et de leur implication sur le plan institutionnel.

- Poursuivre la recherche d'une plus grande cohérence dans les contenus (par secteur, par programme) afin que nos enseignements favorisent davantage l'intégration de l'apprentissage par les étudiants.

- A un niveau institutionnel, terminer la recherche portant sur l'identification des compétences minimales requises pour les enseignants.

- Poursuivre les services à la communauté (plan triennal du département de psychopédagogie, p.55 nos 2.1, 2.2, 2.3) et développer de nouvelle modalités de service".

De son côté la Faculté, en février 1981, annonçait que la première de ses grandes orientations était de:

> "Consolider et développer les programmes de formation de maîtres, améliorer la formation pratique et promouvoir les études avancées et la recherche en ce domaine."

Le projet P.I.F. apparaît comme le lieu de concrétisation d'un ensemble d'idées qui germaient à l'intérieur de nos propres murs depuis des années. Il s'agit de l'application de principes sur lesquels de plus en plus de personnes, tant du Ministère que de la Faculté semblent s'être mises d'accord. Il nous paraît important de signaler que le Projet P.I.F. apparaît dans le prolongement des recherches déjà effectuées au cours des douze dernières années.

CHAPITRE 3

EVOLUTION HISTORIQUE DE LA PROBLEMATIQUE

Les grandes orientations

En 1963, James Bryant Conant, un académicien respecté, ancien président de Harvard et homme politique (scène internationale), concluait la plus vaste étude jamais réalisée sur la formation des enseignants américains par ces propos: "Il faut donner au stage d'enseignement, élément essentiel, indiscutable dans la formation professionnelle, la place centrale dans la préparation des futurs enseignants." (p. 142). La prise d'une telle position soulèva de nombreuses réactions dans les milieux universitaires américains. Plusieurs Facultés et départements, créés pour répondre à la grande demande d'enseignant(e)s d'alors, étaient en plein essor "académique". Ces Facultés cherchaient à se tailler une place sur leur campus respectif en développant le caractère "scientifique" de leur entreprise éducative, prenant comme prototypes les grandes Facultés d'éducation (Chicago, Harvard, Columbia, Cornell) qui s'étaient, par un choix similaire, établies depuis longtemps sur leur propre campus. Par sa suggestion, Conant venait davantage polariser les orientations "académique" et professionnelle" .

Aucune des Facultés d'éducation des universités prestigieuses n'avait eu, au début du siècle, de facilité à s'établir. Les résistances des professeurs de ces campus avaient été nombreuses, voire hostiles, au fait que l'éducation devienne un sujet propre des études universitaires. Selon Silberman (1970), la création des départements ou Facultés d'éducation devenait une forme de "lèse-majesté académique". Scolariser, avec toute la sophistication universitaire habituelle, de futur(e)s enseignants ou enseignantes en quête de mobilité sociale, n'apparaissait pas à plusieurs comme étant digne de la préoccupation d'authentiques académiciens. Dans

son interprétation de ces résistances, Silberman comprend également que "l'académicien qui acceptait la légitimité de l'existence des professeurs en éducation admettait par le fait même la possibilité que son propre enseignement, ou celui de ses étudiants gradués, pouvait être amélioré par l'étude de la pédagogie" (p. 425). C'est en développant leurs études graduées et leurs activités de recherche que les Facultés d'éducation ont acquis leur statut sur les grands campus universitaires. Et pourtant, former des maîtres à penser était à l'origine même de la conception des premières universités européennes!

Selon Borrowman (1965) près de 90% des enseignant(e)s (1965) recevaient leur diplôme d'universités ou de collèges à missions éducatives multiples. Cherchant à se gagner un plus grand prestige, la plupart de ces institutions investissaient davantage de ressources au niveau gradué (voir Silberman, p. 405). Les études de premier cycle n'offrant pas le même potentiel de reconnaissance nationale et internationale, elles voyaient ainsi leur développement peu favorisé.

Au premier cycle, on était confronté au dilemme d'orienter les programmes vers une formation générale ou vers une f rmation spécialisée ou technologique. Silberman rapporte que l'annuaire de l'Université de Chicago contenait l'énoncé suivant: "si nous ne promettons pas de produire des hommes et des femmes instruit(e)s, nous cherchons à ce que chaque étudiant(e)... atteigne la capacité de se former lui-même(elle-même)" p. 381). Reconnaissant par la suite le déclin de la formation générale à cette université comme à Columbia, il ajoutait: "...cela nous aide à comprendre la faiblesse des études de premier cycle qui se donnaient ailleurs " (p. 403). L'enseignement au premier cycle, et plus particulièrement les cours de formation générale, étaient de plus en plus perçus comme interférant avec la véritable fonction des universitaires, soit la conception et la réalisation de recherches et l'encadrement d'étudiant(e)s gradué(e)s.

En plus de chercher à établir l'éducation en tant que science, les professeurs des universités et des collèges cherchaient également à obtenir la même autonomie administrative que les écoles professionnelles de droit et de médecine. Là-dessus, Silberman donne l'interprétation suivante: "les professeurs d'éducation n'ont pas compris la différence profonde entre une science ou une discipline académique et une profession; cette erreur hante toujours la formation des enseignant(e)s et la recherche en éducation" (p. 426).

En 1892, William James s'est adressé aux enseignant(e)s de Cambridge, Massachusetts, en ces termes: "la psychologie est une science et l'enseignement est un art; les sciences ne génèrent jamais directement les arts. Un esprit inventif doit agir comme intermédiaire et faire une application originale" (1907, pp. 7-8). Une année auparavant, Josiah Royce, participant au lancement de Educational Review, avait argumenté dans le même sens que Dilthey, professeur à l'Université de Berlin: "il n'y a pas de science pédagogique universellement valide et, ainsi, capable d'une formulation complète et d'une application directe pour les élèves, pour les maîtres... L'enseignement étant un art... le monde de la science ne peut qu'apporter à l'éducateur du matériel à étudier" (voir Borrowman, 1965, pp. 112 et 126). Quelque douze années après (1904), John Dewey constatait: "la suggestion de théories ou de pratiques n'originent pas de l'expérience personnelle du maître, elles ne s'y raccrochent pas non plus" (p. 150). La dichotomisation des orientations "académique " et "professionnelle" était enclenchée.

Dewey est connu pour s'être préoccupé autant de la recherche théorique que de la recherche appliquée, et il maniait habilement les deux. Il a cherché à développer une "étude unifiée de l'éducation" (White, 1982) à l'Université de Chicago. A son départ de cette université, son "Lab School" avait acquis une grande renommée, donnant ainsi à cette institution un statut inégalé par tout autre établissement de formation des

maîtres. Son successeur, Charles Judd, devait cependant orienter l'étude de l'éducation dans une direction empirique et professionnelle. Sa conception de la méthode scientifique le conduisait à favoriser une orientation professionnalisante par la recherche empirique des différents aspects de la réalité du système scolaire. Pour lui, la meilleure façon de réformer l'école était de l'aider à s'organiser. Si, au temps de Dewey, la revue publiée par le département d'éducation, Elementary School Journal, contenait, selon White, de nombreux écrits sur les activités du "Lab School", aux jours de Judd, soit vers 1920, il ne se faisait plus beaucoup d'expérimentation dans ce laboratoire et les résultats n'étaient plus que rarement mentionnés dans les publications du département. "Le rapport étroit" (White, 1982) établi par Dewey entre le "Lab School" et le département d'éducation était rompu. La vogue était maintenant aux "surveys" de toutes sortes; les méthodes quantitatives apparaissaient remplies de promesses.

Aujourd'hui, ces mêmes réalités sont encore envisagées selon la même polarisation: la tension persiste entre les formateurs de maîtres préoccupés d'un idéal théorique de la profession et les praticien(ne)s souvent dépassé(e)s par la nature complexe de l'événement quotidien; les débats se pousuivent sur la relation entre la théorie et la pratique dans la formation; la dichotomie enseignement - recherche se perpétue, et la formation générale avec ses "acquis transférables", la formation spécialisée ou technologique conservent leur allure d'antithèse. Récemment, l'approche "artistique" apparaissait dans l'acceptation moderne de la supervision pédagogique avec les travaux d'Elliot W. Eisner. La dernière publication de l'Association for Supervision and Curriculum Development (1982) y consacre un chapitre entier - tout comme un autre chapitre est réservé à l'approche"scientifique". La nécessité d'établir des rapports dialectiques entre ces différentes options n'est pas encore affirmée.

La formation pratique

Suite à ce bref tour d'horizon des orientations politiques des programmes de formation et de perfectionnement des enseignant(e)s en contexte universitaire. Examinons maintenant l'aspect plus particulier de la formation pratique. Pour ce faire, nous avons consulté la banque de données ERIC ainsi que les périodiques américains et canadiens spécialisés en éducation. Les principaux descripteurs utilisés à cette fin ont été: "practicum, clinical experience programs, laboratory training, cooperative education, internship programs, student teacher supervisors, professional training and professional development".

Une première constatation est que la formation pratique demeure un aspect encore peu connu dans ses éléments essentiels comme dans ses effets (voir Peck & Tucker, 1973; Silvino & Willsey, 1977; Seiferth, 1978; Ryan, 1978; Grinder, Boyle & Carey, 1978). Est-ce à dire que les personnes qui s'occupent de la formation pratique s'intéressent peu à publier ce qu'elles font ou pensent? ou qu'elles jugent ne pas tirer de leurs recherches un matériel suffisamment original? ou qu'elles ne réussissent pas à faire accepter leurs écrits sur leur praxis dans la littérature scientifique? ou encore, simplement, qu'elles n'ont guère le temps et ne sont pas tenues de s'adonner à l'activité d'écriture?

Une deuxième constatation est la référence constante au texte de John Dewey, "The Relation of Theory To Practice in Education", écrit en 1904, dans les travaux qui tentent de présenter un rationnel à l'appui de l'inclusion de la formation pratique dans les programmes de formation professionnelle. Selon Dupuis & Dion (1979), un des "rationnels généraux" est celui de l'apprentissage expérientiel. Ces auteurs citent à cet effet Chickering (1977), Keeton (1976) et Sexton (1975). Deux commissions sur l'éducation supérieure américaine, les commissions Newman et Carnegie,

avaient au début des années '70 endossé l'approche "éducation expérientielle". Nous référons le(la) lecteur(trice) au chapitre sur l'intervention pédagogique où nous énonçons notre propre conception de l'éducation expérientielle.

Vu la nature de notre projet, nous avons recherché plus spécifiquement la documentation sur les stages prolongés d'enseignement, une des formes que peut revêtir la formation pratique de futur(e)s enseignant(e)s, et nous avons dépouillé divers documents portant sur les expériences de terrain - "field experiences (cooperative education, practicums or internships)".

Dans les années '60, des millions de dollars ont été investis aux Etats-Unis dans la mise sur pied de projets de toutes sortes en formation des maîtres. Le rapport Conant (1963) avait soulevé bien des réactions et des attentes (voir Koerner, 1964) et la critique à l'égard des programmes existants était répandue. Cette époque marquait également l'arrivée de la psychologie humaniste, offrant une alternative à la conception mécaniste de la personne (Bugental, 1967; Combs, 1959 ; Moustakas, 1956; Maslow, 1968; Rogers, 1969). Relativement au programme de formation qu'il proposait lui-même, Combs (1965) exprimait l'opinion que: "dans les programmes traditionnels, l'enseignement pratique est une occasion pour l'étudiant(e) de s'essayer dans l'action après avoir appris théoriquement comment faire. Dans le programme que nous envisageons, l'expérience pratique est aussi valorisée en tant qu'agent générateur d'apprentissage, cela tout au long du programme de formation" (p. 125).

Même si la critique de l'éducation battait son plein, "il était intéressant de noter", de l'avis de Denemark & Macdonald (1967), "qu'il y avait peu de désaccord sur le caractère désirable des expériences

d'enseignement pratique supervisées" (p. 238). L'exploration de la nature, de la séquence et des effets de ces expériences de terrain, devenait également objet de recherche (Stone & Robinson, 1965; Henry, 1963; Swineford, 1963). L'interrogation majeure avait trait à la meilleure façon d'équilibrer la théorie et la pratique dans les programmes de formation. La sous-question qui revenait constamment était: un programme à forte concentration d'expériences sur le terrain est-il meilleur? Les recherches ne pouvaient cependant répondre à une telle question. Par ailleurs, la certitude grandissait à l'effet que les expériences de terrain devaient être accessibles aux étudiant(e)s dans une variété de formats et de lieux comme dans une variété de modèles d'enseignement (voir Beach & Reinhartz, 1978). L'analyse de l'enseignement et les interactions en classe prenait son essor et le micro-enseignement faisait son apparition.

C'est dans les années '70 qu'a commencé à s'amplifier la préoccupation d'étendre davantage les expériences de terrain dans les programmes de formation ("field-based teacher education programs" (voir Duley, 1974). Il semble que l'insatisfaction croissante à l'égard de l'éducation (coûts très élevés et carences importantes au niveau des apprentissages de base) ait contribué à la mise sur pied de programmes innovateurs en ce sens (voir Riechard, 1974). De plus, les résultats de recherche indiquent que les expériences de terrain précédant le stage d'enseignement avaient des résultats heureux - moins d'anxiété subséquente dans le stage, meilleure intégration théorie-pratique, etc... (voir Beach & Reinhartz, 1978; Seiferth, 1978). A ces expériences de terrain, il faut relier tout le mouvement d'élaboration des listes de "compétences d'enseignement". De plus en plus, il apparaissait essentiel de pouvoir s'appuyer sur de tels critères, lorsque les étudiant(e)s étaient sur le terrain et plus particulièrement encore à l'occasion de stages intensifs.

Pour Ashton & Torrance (1977), c'était sur l'identification de ces compétences (dont la relation avec l'efficacité en classe était démontrée) et sur l'établissement de modes satisfaisants d'évaluation que reposait la survie même des programmes de formation centrés sur les expériences de terrain (p. 443).

Kline & Dale (1975) suggéraient un nouveau modèle de formation centré sur les expériences de terrain en introduisant l'idée de "professeurs cliniciens" au lieu du rôle de superviseur - rôle qui, d'après eux, était emprunté de la psychologie sociale et davantage orienté dans une perspective de recherche, ou d'évaluation. Dans un des rares articles à avoir été publiés sur le sujet de la formation pratique dans le Teachers College Record de Columbia, ils proposent de recourir à des professeurs cliniciens dans les programmes centrés sur les expériences de terrain, insistant plus particulièrement sur l'importance d'envisager le rôle des formateurs(trices) dans une perspective globale (p. 101).

Parmi les programmes axés sur une pédagogie de terrain, nous avons identifié "The Teacher Year Alternative" de l'Université de Northern Colorado, qui a pris naissance en 1975. Intégrant la participation des étudiant(e)s à la planification de la formation, les champs identifiés en sont: le développement personnel, les habiletés interpersonnelles, l'éveil socio-culturel, la définition du rôle de l'enseignant(e), les techniques et les "nuts & bolts" de l'enseignement et l'entraînement sur le terrain. Il est intéressant de noter que ce programme se déroule dans un contexte où les attentes de la population du Montana en regard d'une éducation de qualité semblent avoir été définies avec suffisamment de consensus: trouver du plaisir à apprendre; communiquer des idées, connaissances, pensées et sentiments; apprendre à connaître la personne que l'on devient; développer un sens des responsabilités; raisonner de manière critique et créative; être efficace dans un monde en transformation; assumer une responsabilité sociale; développer ses habiletés créatives (voir Birdsong & Usher, 1976).

Goldenberg (1977) décrit une autre alternative de programme, "A Sequential Field-Based Program for Elementary Education", à l'Université de Georgie à Athens. Ce programme se déroule simultanément à un autre, centré sur le modèle des compétences. C'est donc dire qu'un malaise s'était rapidement fait sentir. Bien souvent, les modes de définition des compétences ne respectaient pas l'intention originale d'aider à la formulation de ce qui se passait dans la pratique de l'enseignement, ou de ce qui aurait pu concrètement s'y passer.

Le besoin d'une approche davantage préoccupée des vrais problèmes de la classe se faisait à nouveau sentir. Bergen (1978) devait mettre en lumière le concept "d'internat" en affirmant qu'aucune approche théorique de l'enseignement ne peut remplacer l'expérience et son analyse (p. 31). Ainsi, même si la durée des expériences de terrain avait été allongée dans plusieurs programmes, l'insistance à définir les compétences requises d'un point de vue théorique se poursuivait. Partir véritablement de la pratique pour en tirer une conceptualisation, voilà qui constituait un défi rarement relevé par les professeurs dont les étudiant(e)s étaient sur le terrain.

La collaboration avec le milieu scolaire pour former des enseignant(e)s semble une façon prometteuse d'allier pratique et théorie dans la définition d'un enseignement de qualité. Le projet décrit par Nelson (1973) révèle une tentative intéressante effectuée à l'époque à l'Université de Berkeley. Après deux années d'élaboration en collaboration avec des enseignant(e)s inscrit(e)s dans un programme de perfectionnement, ce programme fut mis à exécution. Il conservait, cependant, un statut expérimental. Riechard (1976b) rapporte la collaboration entre l'Université d'Emory et plusieurs écoles d'Atlanta et en analyse les avantages. Pour lui, "le défi consiste à bâtir des programmes de perfectionnement qui soient solides, tout en assurant en même temps une préparation de qualité à un nombre limité de candidats en formation" (p. 31).

Cela nous amène à reconnaître l'intérêt qu'il y a présentement à nous préoccuper de perfectionnement dans le contexte de la stabilité actuelle des effectifs du personnel enseignant en place dans les écoles et de la diminution des clientèles en formation initiale. Certaines personnes en font même une question de survie pour les Facultés d'éducation, dont l'existence est parfois menacée en ces temps de besoins réduits d'enseignant(e)s à former. Brown (1975) faisait un plaidoyer en faveur de l'importance de construire des programmes de perfectionnement centrés sur la pratique de terrain. Il apportait à l'appui son projet de perfectionnement d'enseignant(e)s conçu à l'Université Stanford, "The Teacher Corps Project", fondé sur la conviction que "le perfectionnement est mieux accompli quand les enseignant(e)s se penchent sur des problèmes éducatifs qui leur sont significatifs dans leur travail" (p. 69). Edelfelt (1977), de la National Education Association affirmait pour sa part: "je ne crois pas que le perfectionnement des enseignant(e)s puisse progresser sans une collaboration entre les membres de l'enseignement supérieur et leurs collègues des écoles publiques" (p. 10).

Edelfelt suggérait également que la recherche devienne davantage intégrée aux activités de perfectionnement: "... la recherche en enseignement, à condition qu'elle soit réalisable, suffisamment pratique et professionnellement satisfaisante, est une dimension du perfectionnement que les Facultés d'éducation devraient être les seules préparées à offrir" (p. 13). Dans un même ordre de pensée, De Landsheere (1976), favorisant la création de postes d'enseignant(e)s-chercheurs exprimait: "... l'essentiel est d'associer les enseignant(e)s à des travaux qui les concernent directement et de leur apporter l'aide réclamée" (p. 263). C'est donc dire qu'autant du côté américain qu'européen des regards sont dirigés maintenant dans cette direction.

Actuellement, il semble qu'il faille chercher de nouvelles voies de perfectionnement, la voie habituelle qui consiste à former de jeunes enseignant(e)s et à les envoyer ensuite "convertir" les enseignant(e)s des écoles à de nouvelles pratiques paraissant révolues

(voir Hutson, 1979; Corrigan, 1981). De plus, la possibilité pour des enseignant(e)s de se trouver une autre fonction dans le domaine de l'éducation par le biais de la poursuite de leurs études semble beaucoup diminuer. Ainsi, le vieux souhait de Conant (1963), voulant que le perfectionnement des enseignant(e)s habilite davantage l'enseignant(e) à faire son métier plutôt que de l'habiliter à faire autre chose que de l'enseignement, serait peut-être maintenant en meilleure voie de réalisation.

Quelques expériences de référence

Nous avons trouvé appui auprès d'un certain nombre de chercheurs et d'institutions qui nous semblaient aller dans la même direction que nous. Certaines de ces recherches se sont déroulées au Québec, d'autres au Canada et d'autres aux Etats-Unis. Nous ne retiendrons ici que quelques unes de celles qui nous ont aidé à prendre conscience de la spécificité de notre projet et nous ont permis de mieux nous définir. Commençons avec ce qui se passe plus près de nous, au Québec même.

Au Québec

Le projet PEMEL. A l'Université du Québec, à Trois-Rivières, Pierre Angers, Colette Bouchard, Colette Baribeau et Fernand Gauthier ont mené dans les années 1975-1977 un projet de recherche où des étudiant(e)s en formation initiale passaient une année dans des classes à travailler avec des enseignant(e)s. Ils(elles) étaient supervisé(e)s par les responsables du projet. Les étudiant(e)s revenaient à l'Université une journée par semaine pour analyser leur pratique et construire du matériel pédagogique. Pour aider l'analyse, Colette Bouchard avait préparé une grille d'analyse fondée sur les principes de la pédagogie organique (cf. Colette Bouchard, Grille d'analyse de la pratique pédagogique, 1977).

La formation de psychologue scolaire à l'institut de psychologie de l'Université de Montréal. A la même époque, Charles Caouette avec une équipe mettait sur pied un programme parallèle de formation en psychologie scolaire. Il s'agissait d'un programme de maîtrise. Un nombre restreint d'étudiant(e)s, passaient une année sur le terrain à comprendre et à analyser ce qui se déroule dans les écoles. Une partie de ces étudiant(e)s se retrouvaient dans des écoles alternatives de la région de Montréal. Les étudiant(e)s étaient appelé(e)s à participer à des séminaires, à réfléchir sur leur expérience et à intégrer l'information qui leur est nécessaire. Ils(elles) avaient aussi un mémoire à présenter à la fin de leurs études.

Au Canada

Le programme de développement professionnel de l'Université Simon Fraser. L'Université Simon Fraser est une jeune université fondée en 1965. Elle possède une structure fort différente des autres universités en matière de formation de maîtres. Après 2 ans de formation universitaire, les étudiant(e)s peuvent poursuivre un programme d'une année de développement professionnel qui les conduit à la certification.

La formation se réalise grâce à des relations très étroites entre la Faculté d'éducation et le milieu scolaire. Parallèlement au personnel de la Faculté d'éducation qui est relativement réduit, l'Université fait appel à des maîtres associés à l'Université (University Associates) et à des maîtres associés dans les écoles (School Associates). Ces deux types de maîtres jouissent de privilèges accordés aux professeurs d'Université. Depuis 1980-81, l'Université a commencé à leur offrir certaines possibilités de perfectionnement.

Le programme de développement professionnel est divisé en quatre parties, soit 8 semaines de stage pratique en classe (401), 8 semaines de cours et de séminaires réalisés à la Faculté et portant sur la théorie et la pratique (402), puis 16 semaines de pratique de l'enseignement dans une classe (405) et finalement un dernier trimestre de 16 semaines à la Faculté, consacré à des études théoriques et à la réflexion sur la pratique de l'enseignement.

Les stages pratiques se déroulent dans les classes des maîtres associés à l'école. Ces maîtres ne sont ni choisis, ni spécifiquement formés. Ils sont proposés par le milieu scolaire et l'Université, avec le temps, en arrive à les connaître. Ces stages sont supervisés par les maîtres associés à l'Université. Ces derniers sont des enseignant(e)s prêté(e)s par le milieu scolaire pour une période d'une année, au maximum de deux années. Par la suite, ils doivent retourner dans le milieu pour reprendre leur enseignement. Ce sont aussi ces maîtres associés à l'Université qui sont responsables d'animer plusieurs des ateliers qui se déroulent à l'Université. Ils ne reçoivent aucune formation particulière, sinon qu'ils ont, au mois d'août de chaque année, l'occasion de se préparer comme équipe avant d'entreprendre ce travail. La Faculté met aussi à leur disposition des professeurs pour coordonner leur travail. Elle leur fournit une documentation adéquate, des outils d'analyse, d'observation et d'évaluation.

Certains de ces maîtres associés à l'Université poursuivent des études avancées à l'Université mais il n'y a pas de rapport entre ces études avancées et leur travail de supervision de l'enseignement qu'ils font auprès des étudiant(e)s.

Le plan "B" à l'Université d'Alberta. Il s'agit d'un programme parallèle à la formation régulière qui dure deux sessions de 8 mois chacune et au cours desquelles les étudiant(e)s sont appelé(e)s à

passer la moitié de leur temps en classe à enseigner et l'autre moitié à l'université à suivre des cours de philosophie de l'éducation, de psychologie, d'administration, de programmation (curriculum) et de méthodes d'enseignement. Ce programme est pris en charge par une équipe de la Faculté.

Le plan "B" vise à intégrer la théorie et la pratique. Pour y arriver, le programme commence par un séminaire d'introduction à la fin du mois d'août, suivi de deux semaines qui se déroulent dans l'école où le reste de leur formation pratique aura lieu. Par la suite viennent des périodes de formation théorique qui s'appuient sur la pratique faite en classe auparavant. La formation se fait à travers des périodes de 2 à 5 semaines se déroulant tantôt en classe, tantôt à l'université. Des séminaires portant sur le partage des expériences et l'analyse des problèmes vécus durant les périodes d'enseignement ont lieu à l'université. Tous(toutes) les enseignant(e)s qui participent à cette formation agissent comme consultants pour la Faculté et ils(elles) jouent un rôle important dans la supervision et l'évaluation. Ils(elles) sont vraisemblablement responsables pour une grande part de l'unification de la théorie et de la pratique qui caractérise ce programme.

Les enseignant(e)s ont comme responsabilité d'agir de façon cohérente, de traduire leurs idées dans la pratique et de fournir des exemples d'un enseignement innovateur susceptible de conduire à un approfondissement de la pensée. Les étudiant(e)s sont encouragé(e)s à faire l'analyse critique de ce qui se passe devant eux(elles).

Les séminaires d'intégration visent à faire les liens entre la théorie et la pratique. Au cours de la deuxième session, les étudiant(e)s ont d'ailleurs à préparer seul(e)s 4 ateliers pour leurs pairs et les responsables de la Faculté.

Ce programme semble apporter beaucoup de satisfaction à ceux(celles) qui y participent et les employeurs semblent privilégier les étudiant(e)s qui en sortent.

Aux Etats-Unis

L'Université Southern Maine. L'Université de Southern Maine offre un programme d'internat (internship). Après deux années passées à l'université, les étudiant(e)s passent 2 trimestres en classe, soit 4 périodes de 6 semaines. La première période de 6 semaines sert d'orientation, les étudiant(e)s allant d'une classe à l'autre, d'un niveau à l'autre pour reconnaître le terrain et vérifier leurs orientations et leurs intérêts. C'est à la suite de cette période qu'ils (elles) font des choix qui vont orienter les mois qui suivent.

A la suite de cette période d'orientation, des jumelages sont faits par le responsable de l'université. Ce dernier doit coordonner le travail d'environ vingt-cinq étudiant(e)s. L'étudiant(e) va par la suite demeurer 6 semaines, (parfois davantage) dans la classe d'un(e) enseignant(e). Ce(tte) dernier(e) semble avoir la responsabilité de tout ce qui se déroule en classe, le responsable de l'université se contentant de faire des visites occasionnelles, et d'intervenir en cas de conflit. Il n'a pas le temps de faire de longues rencontres, ni d'intervenir à l'intérieur de la supervision.

Les enseignant(e)s sont issu(e)s des écoles de la région sans que l'université puisse faire de choix. Ce sont les liens d'amitié avec le responsable de l'université qui semblent jouer le plus grand rôle dans le recrutement des enseignant(e)s. L'université n'a aucun moyen de contrôler ce qui se déroule en classe. Elle n'offre pas non plus de programme de perfectionnement à ces maîtres.

La supervision est assurée par le responsable de l'université qui ne peut participer qu'à des rencontres occasionnelles. Aucune supervision véritable n'est faite, ni par le responsable de l'université, ni par les enseignant(e)s.

Les périodes de six semaines se justifient par un désir de varier les types de pédagogie, les styles, les personnalités en présence, ainsi que les niveaux d'enseignement. De plus, durant chacune de ces périodes de six semaines, l'étudiant(e) suit à l'université un cours particulier (ex: enseignement des sciences), qu'il (elle) applique dans sa classe.

Les employeurs semblent privilégier les étudiant(e)s qui ont fait cette année d'études sur le terrain.

Le "Resident Clinical Supervisor" de l'University Emory, à Atlanta (Donald E. Richard, 1974). Nous n'avons connu ce projet qu'en 1982 et c'est celui qui se rapporche le plus de notre expérience. Il s'agit d'un programme qui cherche à relier la formation initiale et le perfectionnement. Les étudiant(e)s qui s'inscrivent à ce programme ont déjà complété un baccalauréat dans un autre domaine et ils(elles) veulent devenir enseignant(e)s au primaire. Ce sont les "internes". Les enseignant(e)s qui participent à ce projet sont appelées les "externes". Les externes commes les internes doivent passer des examens d'admission à l'université.

Les deux clientèles sont jumelées de façon à constituer des équipes de travail. Les deux membres de l'équipe obtiennent des crédits universitaires, à la fois pour le travail fait en classe et pour les cours suivis à l'université. Les domaines qui servent à donner des crédits sont ceux des fondements de l'éducation, des contenus de l'enseignement, des méthodes d'enseignement et des techniques de recherche. L'interne reçoit à la fin de ses études un diplôme de maîtrise ès arts en enseignement, tandis que l'externe reçoit un diplôme d'études avancées en enseignement (s'il possède déjà une maîtrise).

Le programme commence par un trimestre d'été où les internes et les externes travaillent ensemble à partir des expériences de chacun(e). Ils(elles) cherchent à tirer parti d'une exploration des éléments de leur réalité respective. C'est au milieu de ce trimestre d'été que se font les jumelages et par la suite, l'externe en collaboration avec l'interne, peut procéder à la planification de l'année.

Durant le trimestre d'automne l'interne passe une demi-journée par jour dans la classe de l'externe. L'autre demi-journée se passe à l'université. L'externe est à plein temps en classe et vient à l'université en fin d'après-midi, où il doit prendre un cours sur la supervision pour l'aider dans son travail suprès de l'interne. Ces cours sont des "praticums", fondés sur l'expérience vécue à l'école. Ces "praticums" et le travail de supervision se continuent durant toute l'année.

A l'hiver, l'interne et l'externe sont à plein temps en classe. L'interne assume de plus en plus la responsabilité de la classe durant que l'externe l'aide et le supervise. Les deux participent à des cours à l'université en fin d'après-midi.

A la session de printemps, l'interne est en mesure de prendre la responsabilité de la classe à plein temps: planification, enseignement, gestion, etc... L'externe, tout en conservant la responsabilité de la classe, reste de moins en moins en classe. L'externe peut suivre davantage de cours à l'université en fin de journée, ayant moins à faire à l'école. Par contre les internes y vont moins.

Le programme se termine par un dernier trimestre d'été, où l'interne et l'externe se retrouvent tous les deux à l'université pour terminer les cours qui leur restent. Ils obtiennent leur diplôme lorsque tout est terminé.

Ces différentes expériences nous paraissent importantes. Chacune par un côté se rapproche de notre projet. Pourtant notre projet a une spécificité que l'on ne retrouve nulle part ailleurs. Ces différents projets nous aident à mieux situer ce que nous faisons tout en nous mettant en contact avec d'autres milieux qui sont engagés dans la même recherche.

Deuxième partie

DESCRIPTION DU PROJET

CHAPITRE 4

NAISSANCE DU PROJET P.I.F.

Le projet est né à l'automne 1979 à la suite d'une rencontre entre Marc Audet directeur de l'école La Ribambelle de Beauport et André Paré alors vice-doyen aux études avancées et à la recherche à la Faculté des sciences de l'éducation. Il était question de trouver une formule qui permettrait à un(e) étudiant(e) du BEPPO de passer une année à l'école de façon à pouvoir remplacer le directeur régulièrement. Ce dernier nourrissait l'idée de reprendre la responsabilité d'une classe tout en assurant ses fonctions de direction et ses déplacements allaient l'obliger à quitter la classe pour vaquer à ses responsabilités administratives.

La discussion fut rapidement élargie et la réflexion engloba rapidement un groupe d'étudiant(e)s et un groupe d'enseignant(e)s de l'école. A l'époque, il était question de six enseignant(e)s. Déjà nous parlions d'études avancées pour ces enseignant(e)s.

Une seconde rencontre eut lieu avec la direction et trois enseignant(e)s. Un premier document de travail fut produit par le responsable de la Faculté (annexe 1.1) et il fut aussitôt mis en discussion. Les enseignant(e)s réagirent fortement au fait qu'il était question d'implanter une pédagogie ouverte, ce à quoi ils (elles) s'opposèrent fortement. Pour eux (elles), il s'agissait là de nos orientations personnelles et ce qu'ils (elles) désiraient, c'était que les responsables de l'université viennent les aider à définir et à articuler leur propre pédagogie, leur fournissent des grilles d'analyse et des outils de travail qui soient le moins orientés possible. Il fut aussi question des limites que devait avoir le projet, notamment quant à la possibilité pour les enseignant(e)s de quitter l'école régulièrement pour suivre des séminaires. Le

directeur s'opposait à ces déplacements souhaitant que les enseignant(e)s demeurent toujours sur place.

Il est important de signaler que l'année précédente, cette école avait dû traverser une crise profonde, les parents s'opposant à certaines orientations pédagogiques qui avaient été prises précisément par les enseignant(e)s de première année, précisément ceux (celles) qui allaient s'engager dans le projet.

Un second document de travail (annexe 1.2) fut mis au point. Le directeur et les enseignant(e)s étaient d'accord avec la nouvelle orientation,qui respectait à la fois les désirs du responsable de l'université (un seul à l'époque) et ceux des participant(e)s de l'école. Il restait à implanter ce projet en cherchant d'autres enseignant(e)s à l'intérieur de l'école et en obtenant l'appui des institutions concernées.

Le document fut envoyé à la Commission scolaire de Beauport, au comité de programme du BEPPO, au département de Psychopédagogie ainsi qu'au comité de programme d'études avancées en psychopédagogie. Sauf en ce qui concerne la Commission scolaire de Beauport, tous les organismes de la Faculté reçurent avec enthousiasme le projet et donnèrent leur appui. C'est à ce moment-là que Thérèse Laferrière vint se joindre au projet et le département acceptait qu'une partie de la tâche de deux professeurs soit consacrée à ce projet. Le comité du BEPPO donna feu vert au projet, acceptant que les cours réguliers du programme servent de couverture à cette alternative de formation. Le comité des études avancées acceptait le principe et plus tard, il devait discuter des candidatures qui étaient proposées. Du côté de l'université, nous avions le feu vert et nous pouvions nous engager.

De son côté, la Commission scolaire refusa de nous donner son appui inconditionnel, comme elle refusa de participer au financement de la

recherche. Elle se plaça dans une position d'attente et de contrôle, nous menaçant de devoir quitter les lieux si quelque chose n'allait pas. Nous avons compris que si nous attendions l'appui et la participation des structures supérieures, jamais nous ne pourrions faire ce projet. On nous garantissait, sous le couvert de l'amitié, qu'il n'y aurait aucune difficulté. Cependant, au niveau formel on maintenait toutes les réserves. Cela nous plaçait dans une position difficile face aux étudiant(e)s qui prenaient certains risques. C'est à ce moment qu'un dernière version du projet fut écrite et acceptée (annexe 1.3). Elle permettait de compenser les dernières difficultés que nous avions rencontrées à la Commission scolaire de Beauport.

Entre temps, le directeur de l'école et les enseignant(e)s concerné(e)s (5) avaient décidé de ne plus s'engager dans le projet. Ils (elles) craignaient que le projet ne les implique trop, réclame trop de travail, et que cela puisse créer une scission au sein de l'équipe-école. Nous nous retrouvions dans la rue.

Nous avons alors décidé que le projet était trop intéressant et plein de promesses pour être abandonné. Nous avions la possibilité soit de trouver une autre école soit encore de chercher plusieurs enseignant(e)s provenant dans différentes écoles. A cette époque, nous étions portés à croire qu'il y avait avantage à travailler dans une seule école. Cela, croyions-nous, permettait de regrouper les participant(e)s, d'avoir une orientation pédagogique plus uniforme et d'éviter des dispersions et des transports coûteux en temps et en énergie. Nous avons privilégié cette voie.

Le projet a été proposé à la direction et à l'équipe-école de l'école Ressources de Sainte-Foy. André Paré y avait déjà travaillé comme consultant durant une année et, par ailleurs, cette école avait déjà à son actif deux années de réflexion intense et d'expérimentation, et nous,

pensions que c'était là un avantage. Le projet fut accepté tel quel par l'ensemble de l'équipe-école qui, à l'exception des spécialistes (sauf celle de catéchèse), décida de s'y engager avec son directeur. Nous avons négocié un projet global, indépendamment des caractéristiques individuelles des enseignant(e)s. Nous avions la responsabilité de faire accepter par le comité des études avancées en psychopédagogie chacun(e) des participant(e)s comme étudiant(e) de maîtrise (type B) sachant par ailleurs que le département venait de définir une politique le permettant.

C'est la dernière version du projet (annexe 1.3) qui fut proposée et acceptée par l'équipe de l'école Ressources.

CHAPITRE 5

EVOLUTION GENERALE DU PROJET

Structure générale

Nous nous retrouvions donc en septembre 1980 avec une équipe de 20 personnes, soit 9 enseignant(e)s, le directeur et une enseignante de catéchèse, qui allaient être jumelé(e)s à 9 étudiant(e)s. Le projet devait démarrer dès la fin du mois d'août, et comme les discussions avec l'école s'étaient terminées avec les derniers jours de juin, il nous avait été impossible de faire les jumelages avant le début de l'année comme nous l'aurions souhaité. Nous devions donc attendre en début de l'année académique pour effectuer les jumelages.

Du côté de la Faculté, des négociations eurent lieu durant l'été avec les directeurs des deux principaux départements concernés et avec chacun des professeurs qui offraient les cours auxquels les étudiant(e)s s'étaient inscrit(e)s. Nous avons eu l'appui et la collaboration de toutes les personnes que nous avons rencontrées à l'époque.

Il est important de signaler que les négociations s'étaient déroulées avec l'école Ressources, c'est-à-dire les enseignant(e)s et le directeur. A la suite de l'expérience de Beauport, nous ne voulions rien demander à la Commission scolaire de Sainte-Foy. Le directeur de l'école prenait lui-même la responsabilité de faire accepter le projet par la commission scolaire.

Nous avons donc commencé le projet durant la dernière semaine d'août avec 9 étudiant(e)s dont la candidature avait été retenue. Nous décrirons plus loin les procédures de sélection qui avaient été utilisées.

Vers le mois d'octobre, le directeur de l'enseignement de la Commission scolaire devait s'inquiéter de notre présence à l'école Ressources. Il s'y opposait pour plusieurs raisons. D'une part, aucune tractation n'avait eu lieu avec les hauts responsables de l'université avec qui il avait l'habitude de transiger. D'autre part, il n'acceptait pas que l'on se rende dans les écoles sans obtenir au préalable sa permission et finalement, cela posait à la Commission scolaire des problèmes financiers. En effet, les modes de financement des commissions scolaires étant ce qu'ils sont, le fait de placer 11 personnes en position d'obtenir une maîtrise dans les deux années à venir plaçait la Commission scolaire dans une position délicate. Elle pourrait avoir à défrayer un surplus de près de $20,000 au cours de la première année qui suivrait la diplômation, en attendant que le gouvernement fasse les réajustements de salaire prévus. La Commission scolaire pouvait difficilement encourager le perfectionnement des enseignant(e)s à l'intérieur d'un tel projet.

Une demande officielle fut faite à la Commission scolaire pour que le Projet P.I.F continue à se dérouler durant deux années, ce qui fut accepté.

Dès le mois de septembre, Jules Dumas le coordonnateur des stages au BEPPO s'était joint à l'équipe d'encadrement et à Noël, il décidait de s'inscrire à des études de maîtrise. Fernand Gervais se joignait aussi à nous comme assistant de recherche.

Dès le mois d'octobre, nous devions être confrontés aux premières rumeurs. Les autres enseignant(e)s de la Commission scolaire de Sainte-Foy s'inquiétaient de ce qui se passait à l'école Ressources. On croyait qu'il s'agissait du début du certificat d'études avancées (CEA) déjà annoncé une année auparavant par la Faculté; cela devait conduire les enseignant(e)s d'une école de la Commission scolaire de Sainte-Foy à boycotter les stages de la Faculté. Nous avons dû nous rendre dans certaines écoles

pour bien faire les distinctions entre le Projet P.I.F. et le CEA qui n'était pas encore accepté à cette époque.

A Noël, deux étudiant(e)s en stage à l'école Ressources décidaient de changer de classe. Une était déplacée à l'école Sainte-Isabelle, et l'autre à l'école Saint-Jean, (Ile d'Orléans). Les deux enseignant(e)s en cause décidaient de se retirer du projet. Plus tard, en février, une autre étudiante était déplacée à l'école Sainte-Isabelle, l'enseignant décidait à ce moment de continuer à faire sa recherche. En septembre 81, il changeait d'opinion et abandonnait ses études de maîtrise à l'instar d'une autre enseignante, spécialiste en catéchèse. Les nouveaux(elles) enseignant(e)s qui nous ont offert leur service et qui acceptaient de recevoir nos étudiant(e)s ne faisaient pas partie de l'entente initiale: ils (elles) n'étaient pas inscrit(e)s au programme de maîtrise. Les négociations avec le directeur de l'enseignement de la Commission scolaire de Sainte-Foy garantissaient cela et nous avions choisi par ailleurs de ne pas intégrer d'autres étudiant(e)s de second cycle. Nous acceptions cependant de reconnaître à ces enseignant(e)s un certain nombre de crédits s'ils (elles) s'inscrivaient dans un programme régulier de maîtrise ou éventuellement au certificat d'études avancées.

Au mois de mars 1981, le service de pédagogie universitaire organisait un Carrefour où les projets subventionnés étaient présentés. Nous y avons présenté le Projet P.I.F. (annexe 2 à des administrateurs, professeurs et étudiants de l'Université et du milieu scolaire. Nous avons également présenté le projet lors de la semaine de l'Education. A la suite de ces présentations, des étudiants du BEPPO (près de 40) ont commencé à se regrouper et à demander qu'une alternative de formation leur soit offerte. Ils ont déposé un projet de "stage intensif" à la Faculté des sciences de l'éducation. Leur action n'a pas été sans poser des problèmes au sein de la Faculté.

C'est à ce moment que des réactions concernant le Projet P.I.F. et son orthodoxie ont commencé à nous parvenir du département de didactique. Nous avons rencontré des professeurs pour bien préciser ce qu'était le Projet P.I.F.. Le doute était cependant installé et l'exécutif du département de didactique allait désormais questionner le fonctionnement du Projet P.I.F. et réclamer un certain nombre de contrôles sur sa réalisation par les professeurs du département de didactique.

A cette époque, le département de psychopédagogie avait entrepris une étude sur les compétences minimales en enseignement dans un souci d'établir un meilleur rapport entre la théorie et la pratique. Thérèse Laferrière était membre d'un comité d'évaluation du BEPPO, André Paré était membre du comité du BEPPO et du comité des stages récemment formé. Claude Langevin pour sa part devenait directeur du BEPPO, et le Doyen provenait déjà de ce même département. Au même moment le CEA était accepté, et au département nous avancions déjà l'idée que ce pourrait être un excellent instrument pour la formation d'un réseau de maîtres de stages.

Dans un contexte ou l'appartenance des stages était en discussion, il n'en fallait sans doute pas plus pour que le département de didactique déduise que le département de psychopédagogie était en train de faire main basse sur la formation pratique. C'est ainsi qu'avec la demande de "stage intensif" des étudiant(e)s du BEPPO, un état de crise interdépartementale était déclenché et un moratoire était demandé. La direction de la Faculté décrétait qu'aucun changement concernant les stages ne devait avoir lieu; seul le Projet P.I.F. pouvait continuer ses opérations. Ce moratoire n'a pas encore officiellement été levé. Nous analyserons à la fin du rapport le sens profond de ces différents événements.

Nous nous retrouvions donc, en juin 1981, avec un groupe de neuf étudiant(e)s qui terminaient leur scolarité de BEPPO. Par ailleurs en

septembre 81, 5 enseignant(e)s et le directeur demeuraient dans le projet. Quatre s'en étaient retirés et une enseignante qui avait perdu son poste décidait de devenir étudiante régulière. Elle s'inscrivait au certificat d'études avancées.

Les enseignant(e)s ayant demandé des stagiaires pour une seconde année, nous avons décidé dès le mois de juin 1981 d'introduire une nouvelle clientèle d'étudiant(e)s. Nous avons choisi de travailler avec 8 étudiant(e)s de façon à organiser un groupe qui soit plus nombreux. Nous pensions qu'un groupe de 5 étudiant(e)s était trop limité et offrait moins de possibilités au niveau du séminaire d'intégration. Huit nous paraissait un nombre minimal.

Nous avons alors fait appel à la Commission scolaire de Sainte-Foy pour avoir la permission d'utiliser les classes de trois enseignantes jusque-là extérieures au projet. Le directeur des services éducatifs de la Commission scolaire pilota notre demande auprès des commissaires et nous transmit leur refus. Toute nouvelle classe de la Commission scolaire nous était fermée.

Nous avons dû faire appel à la Commission scolaire de Beauport. Trois enseignant(e)s nous offraient de recevoir nos étudiant(e)s et nous acceptions en retour de leur apporter de l'aide et de leur reconnaître des crédits si un jour ils (elles) s'inscrivaient dans un programme d'études avancées en psychopédagogie.

Le projet se déroula tel que prévu jusqu'en janvier 1982. A cette période, deux des étudiant(e)s de l'école Ressources choisirent d'aller terminer leur année dans des classes d'autres niveaux,ce qui impliquait leur sortie de l'école Ressources; en même temps, deux enseignant(e)s décidaient de ne plus faire de recherche et de transférer leur dossier au certificat d'études avancées. Les trois étudiantes qui avaient fait leur premier semestre dans des classes de la Commission scolaire de Beauport prirent la même décision et changèrent d'école.

Après des négociations avec le directeur de l'enseignement de la Commission scolaire de l'Ancienne-Lorette, les 5 étudiant(e)s se retrouvèrent dans deux écoles de cette commission scolaire. Cinq enseignant(e)s concerné(e)s acceptaient de collaborer avec nous. Ces changements amenèrent des transformations importantes dans la façon dont les responsables du projet répartissaient leur énergie. Cet aspect sera étudié plus loin.

Nous sommes arrivés à la fin du projet, le 30 avril 1982 avec 8 nouveaux étudiant(e)s de BEPPO qui terminaient leurs études. Du côté des enseignant(e)s, trois sont encore inscrit(e)s à leur programme de maîtrise, quatre sont inscrit(e)s au certificat d'études avancées. Il reste aux un(e)s à terminer la rédaction de leur thèse, aux autres à compléter les quelques cours qui leur manquent.

Au niveau de la Faculté, il nous semble important de signaler que le comité des stages a remis un rapport qui propose une alternative à l'intérieur du BEPPO. Des étudiants pourraient faire un plein trimestre de stage. Par ailleurs un nouveau groupe d'étudiant(e)s a demandé un stage intensif pour l'automne 1982. Le comité du BEPPO a mis sur pied un comité composé du directeur du BEPPO, du coordonnateur des stages au primaire, de directeur du département de didactique et de la directrice du département de psychopédagogie. Ce comité a comme tâche de voir comment il peut répondre à la demande des étudiant(e)s. Cet événement nous paraît fondamental .

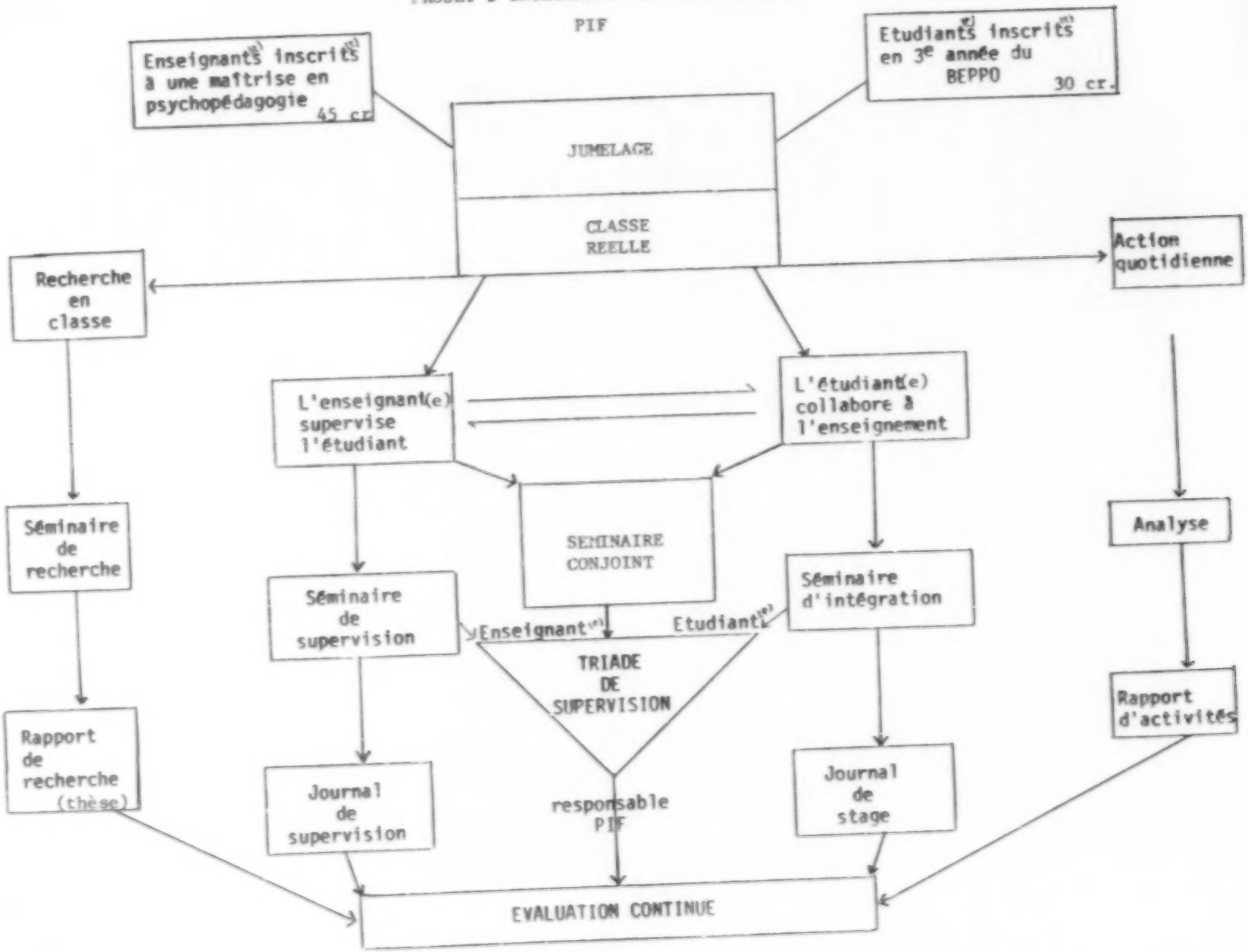
Evolution interne

Dans les dernières pages, nous venons de présenter l'évolution de la structure générale du projet, c'est-à-dire les événements qui sont venus de l'extérieur marquer le cours du projet. Celui-ci par ailleurs a évolué d'un trimestre à l'autre. Il nous semble opportun, qu'avant de lire la description de chacune des composantes, le lecteur puisse en avoir une vue globale et situer les principaux changements survenus de l'intérieur.

Dès la première année, la structure générale du projet se présentait comme suit:

PROJET D'INTEGRATION DE LA FORMATION

PIF



Dès le départ (annexe 1.3), le projet prévoyait le jumelage entre des étudiant(e)s du BEPPO et des enseignant(e)s. Les enseignant(e)s inscrit(e)s à une maîtrise en psychopédagogie acceptaient de partager la responsabilité de leur classe avec un(e) étudiant(e). Ils (elles) s'engageaient à aider les étudiant(e)s à s'intégrer à leur classe, à expliciter leur action quotidienne et à partager les tâches d'enseignement. Ils (elles) acceptaient aussi de superviser les étudiant(e)s qui travaillaient dans leurs classes, c'est-à-dire de les observer, de faire l'analyse de ce qu'ils (elles) voyaient et d'offrir des rétroactions appropriées.

L'objet de leurs études était précisément l'apprentissage de la supervision. Pour les aider à acquérir cette maîtrise, les enseignant(e)s participaient à un séminaire hebdomadaire portant sur la supervision durant que les étudiant(e)s les remplaçaient dans leur classe. Ce séminaire portait sur les problèmes rencontrés en supervision, mais aussi sur certains aspects conceptuels.

Les enseignant(e)s devaient aussi faire une recherche à partir de la réalité de leur classe. Un séminaire de recherche avait lieu régulièrement pour étudier les problèmes méthodologiques et pour partager l'expérience de recherche de chacun(e) des participant(e)s. Dans les faits, les deux séminaires se sont fusionnés et on y a traité des problèmes liés au travail coopératif, à la supervision et à la recherche. Ce furent les besoins des enseignant(e)s qui guidèrent ces séminaires.

De leur côté les étudiant(e)s devaient collaborer à l'enseignement, c'est-à-dire participer à la planification de l'enseignement, assumer graduellement une part toujours plus grande d'enseignement. L'évaluation des apprentissages des enfants était aussi à considérer. Ces étudiant(e)s devaient passer quatre jours par semaine en classe.

Un séminaire d'intégration avait lieu une fois par semaine à l'université. Les étudiant(e)s y analysaient leur expérience pratique. Des concepts théoriques venaient à l'occasion éclairer l'expérience. Ce séminaire était animé par les responsables du projet.

Les étudiant(e)s devaient de plus tenir régulièrement un journal de stage dans lequel ils (elles) devaient noter leurs découvertes, leurs difficultés, leurs prises de conscience. L'année devait se terminer par un rapport d'activités (qui dans les faits décrit un rapport collectif et verbal fait à l'occasion d'une évaluation du groupe).

A chaque semaine avait lieu un séminaire conjoint qui réunissait les enseignant(e)s, les étudiant(e)s et les responsables du projet. A l'occasion de ce séminiare, les participant(e)s revenaient sur leur expérience, analysaient les difficultés et cherchaient des solutions. Lorsque ce travail cessa de se faire en groupe, il se réalisait à l'intérieur de triades de supervision réunissant un(e) enseignant(e), son étudiant(e) et un des responsables du Projet P.I.F.

Comme nous le verrons, dès janvier, le séminaire conjoint disparut pour faire place aux triades de supervision. Par ailleurs, la supervision fut de plus en plus assumée par les responsables du projet qui lui donnèrent un caractère plus régulier et plus systématique.

L'analyse et l'évaluation de la première année que nous considérons maintenant comme une pré-expérimentation nous conduisit à transformer profondément le projet (page 50....). Des principes furent dégagés à la lumière de l'expérience passée, puis les tâches des étudiant(e)s, des enseignant(e)s et des responsables furent mieux définies et fixées par des échéanciers.

Le schéma général de l'année se présentait comme suit:

ENTENTE TRIPARTITE

Note: Ce document fut distribué en août 82 et nous avions alors décidé d'utiliser le genre féminin vu le grand nombre de femmes dans le projet.

I PRINCIPES DE BASE À RESPECTER:

1- Les premiers contacts entre l'enseignante et l'étudiante doivent se faire en juin.

2- Le travail des unités (couple enseignante - étudiante) doit commencer dès la fin du mois d'août, avant la rentrée des enfants.

3- Les unités sont constituées pour une période d'un mois. À la fin du mois de septembre, si tout fonctionne normalement de part et d'autre, les unités seront maintenues jusqu'à la fin de décembre et par la suite, après évaluation, jusqu'à la fin d'avril.

4- L'unité servira de base à toute l'activité de l'année. Même si la responsabilité légale et professionnelle n'appartient qu'à l'enseignante, nous considérerons que chaque classe sera tenue par deux personnes qui auront la responsabilité de définir, planifier, exécuter et évaluer conjointement ce qui s'y déroulera. Ils auront la responsabilité de se répartir les tâches et de les assumer. Il conviendra d'éviter les pertes d'énergie. Il semble inutile que deux personnes fassent la même chose en même temps durant une période de temps prolongée.

5- Les étudiantes auront à prendre des responsabilités d'enseignement dès les premiers jours. L'enseignante aura la responsabilité de l'aider à planifier et à évaluer ses activités d'enseignement. L'étudiante devra intervenir auprès de tout le groupe d'enfants dès le départ mais pour des périodes de temps limitées.

6- La prise en charge de la classe par l'étudiante sera progressive. Au plus tard le 15 octobre, l'étudiante devra prendre seule la responsabilité d'une semaine de classe. Par la suite, elle devra maintenir une responsabilité partielle bien délimitée et pouvant atteindre deux jours par semaine.

7- L'étudiante devra avoir accès à l'enseignement de toutes les matières, y compris le français et les mathématiques.

8- Nous éviterons de part et d'autre de nous enfermer dans des ententes trop longues et des droits acquis fondés sur ce qui a été fait au cours des mois précédents.

9- Il faudra s'assurer dès le départ que les unités de base demeureront mobiles. Elles devraient pouvoir éclater au niveau de l'école. Si l'on veut voir apparaître des projets interclasses, il convient de les prévoir assez tôt.

10- Chaque enseignante supervisera une étudiante (autre que celle de son unité) dans une autre classe. Elle consacrera une période minimale de vingt minutes par semaine à l'observation et une période de trente minutes à la rétroaction avec l'étudiante.

11- Des rencontres conjointes auront lieu. Elles réuniront les enseignantes et les étudiantes concernées par les moments d'observation et de supervision. Ces rencontres conjointes auront lieu au moins à chaque quinze jours et elles débuteront dès la première semaine. Ces rencontres seront animées par un responsable PIF.

12- Les étudiantes participeront à un séminaire d'intégration tenu à la F.S.E. et animé par Jules Dumas. Ce séminaire aura lieu à tous les quinze jours, le vendredi avant-midi, et il sera de nature pédagogique.

13- Les enseignantes participeront à un séminaire de recherche animé par les responsables PIF. Ce séminaire se tiendra à l'école et les étudiantes seront responsables de la classe durant cette période.

14- Les étudiantes devront négocier une libération d'au moins une

journée par semaine qu'elles pourront consacrer à la planification, à la lecture ou à la réflexion.

15- Les enseignantes devront dégager un minimum d'une journée et un maximum de deux journées par semaine pour travailler à leur recherche, lire et écrire.

16- Les étudiantes devront tenir un journal de stage. Ce journal sera lu régulièrement par les responsables PIF.

17- Les étudiantes seront appelées à sortir de leur unité à deux reprises durant le trimestre, dont une fois pour une période d'au moins une semaine. Elles iront visiter d'autres classes, d'autres pédagogies.

18- Au second trimestre, le cas échéant, les étudiantes pourront participer à un cours à l'université ou s'engager dans des sessions intensives d'étude parallèlement à leurs activités à l'école.

19- Des évaluations de groupe auront lieu tant pour les enseignantes que pour les étudiantes à différents moments durant l'année. Une première évaluation aura lieu au début du mois de novembre, et une seconde à la fin du mois de décembre. Il en sera de même au second trimestre. Les groupes concernés se retireront de l'école durant une ou deux journées au moment de ces évaluations.

20- Les responsables PIF sont les seuls responsables des évaluations des enseignantes et des étudiantes.

21- L'année académique des étudiantes se terminera le 30 avril 1982. L'évaluation finale aura lieu à l'intérieur de cette période. Cependant, les étudiants pourront négocier individuellement la possibilité de terminer l'année dans la classe de l'enseignante.

22- Comme responsables, nous n'interviendrons pas au niveau des orientations et des projets d'école. Nous concentrerons notre énergie au niveau des unités et des recherches effectuées dans les classes. Nous nous assurerons par ailleurs que la supervision sera bien assumée par les enseignantes.

23- Nous ne travaillerons avec la totalité des enseignantes et des étudiantes qu'à quelques rares occasions, soit, au début de l'année pour engager le projet et lorsque le besoin s'en fera sentir ou que des problèmes concernant les deux groupes se poseront.

24- Nous éviterons de porter plus d'attention ou d'énergie à l'un des deux groupes.

25- Les enseignantes devront prendre pour acquis que les étudiantes n'ont pas d'expérience d'enseignement. Il y a tout avantage pour l'enseignante à intervenir clairement, rapidement, pour les aider à planifier, à trouver le matériel, à évaluer. Des propositions, des suggestions, des rétroactions seront nécessaires et indispensables.

26- Chacun de nous aura à préciser ce qu'il vit dans la situation qui sera la sienne. Nous aurons avantage à nous communiquer le plus clairement et le plus rapidement possible toutes les satisfactions ou les insatisfactions éprouvées. Nous devrons être à l'affût des besoins existants. Notre rôle sera d'aider à la formulation de ces choses et de faciliter la résolution des problèmes inévitables qui émergeront.

27- Le projet PIF est un projet de partage des responsabilités en matière de formation des maîtres avec le milieu scolaire. C'est aussi un projet d'apprentissage sur le terrain, à partir de la réalité scolaire, de l'expérience personnelle et des échanges interpersonnels. Chacun de nous, étudiantes, enseignantes et responsables du projet aura avantage à garder sans cesse présentes à l'esprit ces orientations fondamentales.

III TACHES RESPECTIVES

ETUDIANTE	ENSEIGNANTE	RESPONSABLE PIF
a) Démarrage		
. Se rencontre, discute et établit une entente individualisée et elle s'engage dans la réalisation de cette entente.	. Se rencontre, discute et établit une entente individualisée et elle s'engage dans la réalisation de cette entente.	. Enonce les bases d'une entente tripartite (enseignante - étudiante - responsable PIF).
. Rencontre l'enseignante dès le mois de juin.	. Rencontre l'étudiante dès le mois de juin.	. Propose dès le mois de juin un jumelage temporaire.
. Prend connaissance durant la vacance du contenu des programmes académiques du niveau où elle aura à enseigner.	. Fait connaître à l'étudiante le contenu du programme académique et fournit le matériel nécessaire pour que l'étudiante en prenne connaissance durant la vacance.	. Fournit les indications concernant les tâches à faire durant l'été. . Arrête les moments de rencontre du début de l'année scolaire.
. Se présente à l'université le 26 août au matin et à l'école le 26 août après-midi.	. Commence à travailler avec l'étudiante dès le 26 août.	. Accueille les étudiantes et leur présente l'orientation générale de l'année le 26 août a.m..
. Questionne l'enseignante à propos de sa pédagogie et de ses techniques de travail.	. Elle fait connaître à l'étudiante ses objectifs de l'année, ses orientations générales, ses conceptions pédagogiques, les principales techniques qu'elle utilise, ses projets d'année, ainsi que son programme.	. Est présent à l'école le 26 août p.m.. . Etablit une rencontre rapide avec chacune des unités (enseignante - étudiante) et les incite à s'engager dans un travail commun.
. Participe à la mise en place de la classe avant l'arrivée des enfants.	. Elle précise conjointement avec l'étudiante le programme des premiers jours.	

b) Unités de travail conjoint

. L'étudiante et l'enseignante participent conjointement à la définition, à la planification, à l'exécution et à l'évaluation des activités d'enseignement et d'animation de la classe.	. L'étudiante et l'enseignante participent conjointement à la définition, à la planification, à l'exécution et à l'évaluation des activités d'enseignement et d'animation de la classe. . L'enseignante garde la responsabilité légale et professionnelle de la classe. . Elle fait participer l'étudiante à la définition et à l'exécution des opérations et lui délègue graduellement de plus en plus de responsabilités.	. S'assure que l'étudiante et l'enseignante consacrent le temps nécessaire au travail en commun.
. Elle s'engage à réclamer les informations concernant la planification de la journée et à réclamer une place bien définie en classe et à y faire des activités précises. . Dès la première semaine, l'étudiante prend une responsabilité d'enseignement bien délimitée auprès de tout le groupe d'enfants. Elle choisit cet enseignement dans un domaine qui lui plaît davantage. Elle s'y prépare minutieusement.	. Dès le départ, l'enseignante fait connaître à l'étudiante de façon claire et précise le programme de la journée et elle prévoit conjointement avec l'étudiante la place que cette dernière occupera. . Elle aide l'étudiante à choisir son activité, à s'y préparer. Elle la conseille, lui fait des suggestions et après l'activité, elle lui donne le plus clairement possible ses réactions. . L'aide est donnée tant au niveau du contenu que de la forme de l'enseignement. . Elle a la responsabilité d'aider l'étudiante à passer le plus tôt possible au niveau de l'action et elle lui donne toutes les indications utiles.	. Il s'assure que l'étudiante prend rapidement en charge des activités d'enseignement et que l'enseignante lui aide.

c) Prise en charge de la classe

. Dès la seconde semaine l'étudiante commence à prendre en charge des périodes de plus en plus longues d'enseignement pouvant aller jusqu'à deux jours consécutifs par semaine.	. Elle permet une prise en charge progressive et vérifie la qualité de préparation de l'étudiante, l'observe dans l'exécution de ses tâches et l'aide par ses analyses et ses suggestions. . Elle discute avec l'étudiante de ce qui se déroule en classe et elle planifie avec elle la suite des événements.	. S'assure que la prise en charge s'intensifie progressivement jusqu'à concurrence de deux jours par semaine.
. En utilisant les suggestions qui lui sont faites et ses désirs personnels, l'étudiante s'engage dans des activités et des observations de plus en plus nombreuses et diversifiées. . S'engage, le cas échéant, dans des activités pouvant rejoindre d'autres classes, voire l'école.	. Elle prépare une liste des activités possibles dans la classe. . Elle prépare une liste d'observations à faire qui pourraient être utiles. . Elle permet à l'étudiante d'avoir accès à des contenus importants (comme le français et les mathématiques). . L'enseignante évite de distribuer à l'étudiante les tâches qu'elle n'aime pas.	. Aide à formuler cette liste d'activités et d'observations pertinentes.
	. Elle évite d'engager l'étudiante dans des tâches qui durent plus de deux mois.	. S'assure que personne n'est engagé pour toute l'année dans des tâches mal délimitées dans le temps. Fait en sorte d'éviter que des formes de droits acquis de la part de l'étudiante ou de l'enseignante n'existent.
. Au plus tard le 15 octobre, elle aura pris en charge la classe, seule, pour une période d'au moins une semaine.	. Elle s'assure que l'étudiante a bien préparé sa semaine de prise en charge, qu'elle connaît bien les objectifs qu'elle poursuit, qu'elle possède le matériel nécessaire et que ses approches pédagogiques sont correctes et qu'elle peut évaluer ce qu'elle fait avec les enfants.	. S'assure que les prises en charge de la classe ont lieu avant le 15 octobre.

. Elle réclamera l'aide de l'enseignante pour l'aider dans sa planification ou son organisation pédagogique.	. Tout en laissant l'étudiante travailler seule, elle demeurera à sa disposition.	
. Après la prise en charge totale, elle se consacre un minimum de deux jours par semaine d'intervention en classe. Le contenu doit être précisé à l'avance, le domaine choisi et l'opération ne doivent pas durer plus de deux mois.	. Elle aide l'étudiante à s'acquitter de ses responsabilités.	. Est présent si des difficultés particulières se présentaient en cours de prise en charge de la classe par l'étudiante ou si des conflits éclataient avec l'enseignante.
d) <u>Séminaire de recherche</u>		
. L'étudiante prend en charge la classe durant le séminaire de recherche, à toutes les deux semaines.	. Elle participe au séminaire de recherche à toutes les deux semaines.	. Il anime le séminaire de recherche et s'assure que les procès-verbaux sont recueillis.
	. Elle s'assure que l'étudiante a bien préparé la demi-journée de remplacement.	. Aide les enseignantes à formuler leurs problèmes de recherche et à y trouver des solutions. Il les conseille et les guide dans leur travail de recherche et de rédaction.
	. Elle y présente sa recherche, les problèmes qu'elle y rencontre et les solutions qu'elle apporte.	. À l'occasion, il va faire de l'observation dans la classe de l'enseignante pour l'aider à analyser les problèmes liés à sa recherche.
	. Elle travaille à sa recherche avec régularité.	. Il assure une présence individuelle auprès de chaque enseignante et l'aide dans l'exécution de sa recherche et dans la préparation du séminaire.
	. Elle expose à l'étudiante son projet de recherche.	. Prend du temps pour travailler sur sa propre recherche et prépare le rapport final.

e) Séminaire d'intégration . Elle participe à toutes les deux semaines au séminaire d'intégration. . Elle prépare ce séminaire en réfléchissant à ce qu'elle vit en classe, aux difficultés qu'elle éprouve, aux réalisations qu'elle a faites. Elle y apporte son vécu, ses difficultés, ses interrogations.	. Libère le temps nécessaire au séminaire d'intégration.	. Anime le séminaire d'intégration en insistant à la fois sur les aspects pédagogiques et sur les aspects personnels. . Il introduit rapidement en septembre des entraînements spécifiques (planification, animation, créativité, etc.)et des ateliers dès que le besoin s'en fait sentir. De tels entraînements se déroulent en dehors du séminaire d'intégration.
f) Libération du temps . Elle négocie un minimum d'une journée par semaine de libération pour des fins de préparation, de lecture ou de réflexion.	. Se négocie un minimum d'une journée par semaine et au maximum de deux journées par semaine de libération pour travailler à sa recherche.	. S'assure que chacune libère le temps minimum prévu. . Il supervise le temps libéré de façon à ce que le temps soit utilisé de façon plus efficace. (Lectures, visites, etc. ...)
g) Supervision . Accepte d'être supervisée chaque semaine par une enseignante et ce à partir de la première semaine. . Cette supervision comprend une observation de 20 minutes et une rencontre de rétroaction d'au moins 30 minutes.	. Dès la première semaine, observe son étudiante durant 20 minutes et prend dans les jours suivants 30 minutes pour une rencontre de rétroaction. . Lors de sa supervision, elle tient compte de la préparation, elle fait l'observation, et communique ses réactions, ses analyses lors de la rétroaction.	. S'assure que la supervision se fait régulièrement, chaque semaine. . Il propose les grilles d'analyse pertinentes (IFE ou autres). Il introduit les outils d'analyse dès le début de l'année. Il explique et démontre le fonctionnement de ces outils d'observation.

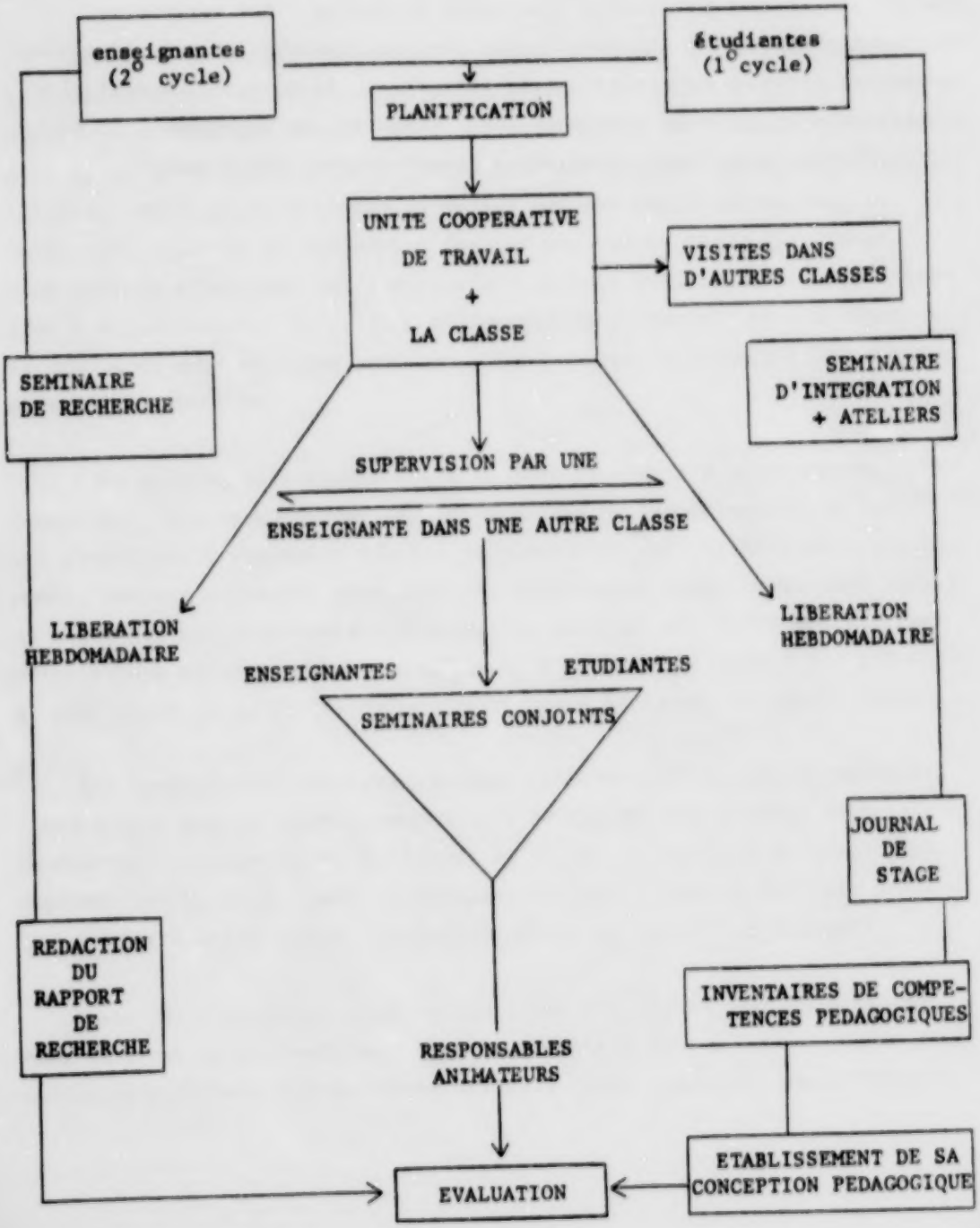
. Remet à l'avance une description de l'activité qui va être observée (objectifs, déroulement, matériel, évaluation) à l'enseignante.	. Elle évite les généralités et tente d'être précise et claire dans ses commentaires. Elle cherche à devenir plus analytique dans sa perception de la classe.	. Il introduit rapidement une liste des compétences minimales à acquérir par l'étudiante.
h) <u>Séminaires conjoints</u>		
. Participe aux rencontres conjointes qui réunissent les étudiantes et les enseignantes qui sont liées par la supervision et l'activité pédagogique.	. Participe aux rencontres conjointes et évalue le déroulement des activités de supervision et d'enseignement.	. Convoque un premier séminaire conjoint dès la première semaine de septembre.
		. Aide à planifier le déroulement des activités, les modalités de travail de supervision et de planification.
. Apporte à ces rencontres les difficultés éprouvées, soit dans l'enseignement, soit dans ses rapports avec l'enseignante, soit dans son évolution personnelle comme stagiaire.	. Apporte à ces rencontres toutes les difficultés vécues dans les unités ou lors de la supervision.	. Il est très attentif au climat qui règne dans l'unité.
		. S'assure que les problèmes sont formulés, que des solutions sont apportées et appliquées.
		. Il aide à formuler les problèmes, à mettre en évidence les difficultés.
		. Il prend les responsabilités de provoquer les crises si cela s'avère utile.
		. Il fournit les références, l'information et les instruments nécessaires à l'analyse de la pratique pédagogique.
		. Dans le cas où une unité ne fonctionne pas à la fin de septembre, il trouve une autre classe pour l'étudiante.

		. Il s'assure que le projet PIF se déroule tel que prévu et que les ententes sont respectées. Si des difficultés surviennent, il prévoit conjointement les modifications nécessaires. . Il s'assure que la planification conjointe se fait et que les tâches sont réparties et que l'étudiante s'acquitte de ses responsabilités d'enseignement. . S'assure que la supervision se déroule normalement.
i) <u>Sortie de la classe</u> . Elle s'engage à aller visiter d'autres classes, soit dans l'école soit à l'extérieur de l'école. Une de ces visites devra durer une semaine.	. Permet à l'étudiante d'organiser son temps de façon à pouvoir visiter d'autres classes.	. S'assure que l'étudiante quittera son unité pour aller visiter d'autres classes. . Il met l'étudiante en contact avec d'autres classes. . Il aide l'étudiante à faire un retour sur son expérience dans les autres classes et à faire les comparaisons qui s'imposent.
j) <u>Journal de stage</u> . Elle tient régulièrement un journal de stage dans lequel elle rend compte de son vécu pédagogique, de son évolution personnelle et de ses apprentissages.	. Accepte que le journal de l'étudiante demeure hors de sa connaissance.	. Lit régulièrement le journal de stage de chaque étudiante. . Il fournit des éléments facilitant la tenue de ce journal.

. Elle s'engage à laisser son journal aux responsables PIF à la fin de l'année. . Elle permet aux responsables de lire son journal à chaque mois et d'en discuter avec lui. . À l'occasion, elle discute du contenu de son journal lors des séminaires d'intégration.		. Il fournit le cas échéant des techniques facilitant la rédaction du journal. . Il précise ce que l'on peut attendre d'un journal de stage.
k) <u>L'évaluation</u> . Participe aux différentes formes d'évaluation qui seront proposées (questionnaires, groupe). . Participe à l'élaboration des critères d'évaluation. . Produit les documents nécessaires à l'évaluation. . Elle s'engage dans un processus d'auto-évaluation.	. Participe aux différentes formes d'évaluation proposées (questionnaires, groupe). . Participe à l'élaboration des critères d'évaluation. . Produit les documents nécessaires à l'évaluation. . Accepte de revenir sur son expérience pour faire une auto-évaluation.	. Est responsable de l'évaluation finale des étudiantes et des enseignantes. . Il a la responsabilité de transmettre les notes à l'université. . Il est responsable de la mise sur pied des structures nécessaires à l'évaluation (groupe ou questionnaires). . Il anime les rencontres d'évaluation et fournit les instruments appropriés.
l) <u>Divers</u> . L'étudiante participe aux réunions d'école et aux journées pédagogiques. . L'étudiante s'inscrit comme suppléante à la commission scolaire de Ste-Foy.	. L'enseignante utilise l'étudiante comme suppléante chaque fois qu'elle n'est pas à l'école et qu'elle n'est pas en temps libéré pour sa recherche et ce dès qu'elle juge l'étudiante capable de prendre la responsabilité de toute la classe.	. S'assure que le temps libéré est utilisé tel que prévu.

PROJET D'INTEGRATION DE LA FORMATION AN II

P.I.F.



En somme, à la suite de cette entente tripartite, le séminaire de supervision et le séminaire de recherche devenaient des rencontres occasionnelles, chaque fois que le travail le réclamait. La supervision se faisait dans la classe d'un(e) autre enseignant(e) et devenait plus régulière. Le séminaire conjoint disparaissait pour faire place à des rencontres conjointes qui avaient lieu selon le besoin. Ces rencontres réunissaient tous ceux qui avaient des rapports ensemble à cause du travail coopératif et de la supervision. Le travail sur le journal devenait plus systématique et il était coordonné par l'assistant de recherche. Le séminaire d'intégration était animé par le coordonnateur des stages.

CHAPITRE 6

LES PROCEDURES DE SELECTION

La sélection des étudiant(e)s

Dès le mois de mars précédant la première année (1980), au moment de la préinscription du BEPPO, nous avons annoncé le Projet P.I.F. aux étudiant(e)s de deuxième année. Nous les invitions à une séance d'information au cours de laquelle nous présentions les grandes lignes du projet. Celui-ci était alors à l'état potentiel car les négociations avec la Commission scolaire de Beauport n'étaient pas encore terminées. Nous nous devions d'informer les étudiant(e)s si nous voulions avoir une clientèle à sélectionner. La période d'inscription présentait un regroupement naturel dont nous voulions profiter. Nous devions présenter l'information sous toutes réserves.

Près de cinquante étudiant(e)s se sont rendu(e)s à cette séance d'information. Nous y exposions les orientations et les objectifs du projet. Les conditions d'admission étaient définies. Il fallait être en troisième année, vouloir s'engager profondément, préparer un texte écrit dans lequel on racontait ses expériences pédagogiques antérieures, et présentait ses orientations pédagogiques personnelles. L'étudiant(e) devait s'y présenter et expliciter ce qu'il (elle) apportait comme habiletés et savoir faire.

Les étudiant(e)s devaient accepter de suivre le calendrier scolaire, c'est-à-dire que le projet commençait à la fin du mois d'août, avec la rentrée des enseignant(e)s à l'école et il se terminait le 30 juin. Les étudiant(e)s devaient aussi se déplacer à l'autre bout de la ville (soit 10 km), car à cette époque, le projet devait se réaliser à Beauport.

Dans ces conditions, neuf étudiant(e)s ont soumis leur candidature. Nous en avons sélectionné sept pour lesquel(le)s nous n'avions aucune hésitation (sur la base des documents écrits). Nous les avons rencontré(e)s

individuellement. Au cours du mois de juin, lorsqu'il fut décidé que le projet se déroulerait à l'école Ressources et que nous aurions neuf enseignant(e)s, plutôt que de faire une nouvelle publicité, nous avons décidé de voir en entrevue les deux autres candidat(e)s et nous les avons accepté(e)s. Nous avions ainsi six filles, trois garçons.

A cette époque nous n'avions pas de critères de sélection très précis et nous faisions les entrevues au meilleur de notre connaissance.

Ce qui nous paraît avoir caractérisé cette première sélection de candidat(e)s, c'est d'abord le fait que c'est nous qui leur offrions un projet nouveau qui les faisait rêver. Elles n'avaient pas eu à fabriquer ce projet, ni à lutter pour faire valoir leurs idées. Cette clientèle était très motivée, et sûrement prête à se lancer dans l'aventure. Il nous est difficile de savoir jusqu'où allait la motivation pédagogique. Quelques-un(e)s se sont rapidement posé la question de la justesse de leur orientation pédagogique, certain(e)s décidant en cours de route de ne plus enseigner. Il est possible que ce soient les conditions spécifiques du travail coopératif en classe qui aient produit ce désintéressement pédagogique.

Les critères touchant la durée de l'année et la distance pour se rendre à l'école nous ont sûrement enlevé une clientèle d'étudiant(e)s qui auraient pu être intéressé(e)s dans d'autres conditions. En définitive, nous n'avons pas eu à faire de sélection, nous avons pris les étudiant(e)s qui se sont présenté(e)s.

La seconde année, les choses se sont déroulées autrement. Lors de la préinscription, en mars, nous ne savions pas si nous allions prendre de nouveaux(elles) étudiant(e)s dans le projet. Par ailleurs, près de 40 étudiant(e)s s'étaient engagé(e)s à la suite de Carrefour et la Semaine de l'Education dans l'élaboration d'un projet de "stage intensif" dans lequel ils (elles) avaient mis beaucoup d'énergie. Nous connaissions leur projet et il se rapprochait de ce que nous faisions.

Il nous est apparu que le fait d'avoir participé à la préparation de ce projet, de s'y être engagé, d'y avoir formulé sa conception d'une formation de ce type, était en soi un premier critère de sélection. Il fallait beaucoup d'autonomie et d'initiative pour poser ce geste.

Nous avons donc offert aux participant(e)s qui avaient préparé ces projets de "stage intensif" pour le trimestre suivant et qui n'avaient pas eu de réponse à leur demande, de se joindre à nous. Nous pouvions en accepter quelques-un(e)s. Nous leur demandions de se rendre disponibles pour toute une année, bien que le projet pouvait ne durer qu'un trimestre. Par contre, nous réduisions la durée du travail en fixant la fin au trente avril. De cette façon, nous respections le calendrier universitaire.

Les candidat(e)s devaient nous remettre des documents écrits similaires à ceux qui avaient été demandés l'année précédente. Nous avons fait des entrevues individuelles avec une douzaine de candidat(e)s. Cette fois, nous connaissions déjà les enseignant(e)s de l'école Ressources (5) qui continuaient à recevoir des stagiaires. Par ailleurs, nous avions en tête certains critères précis qui se dégageaient de l'expérience antérieure. Ainsi il nous semblait que des qualités d'affirmation de soi, de clarté de pensée et d'expression étaient nécessaires. Nous étions attentifs aux aspects de la relation interpersonnelle qui s'établissait avec nous et nous avons cherché à savoir comment la personne réagissait ou se situait dans des conflits. Nous avons vérifié leur orientation pédagogique et leur désir d'enseigner. Nous avons toujours cherché à retracer ce désir d'enseigner dans l'histoire du (de la) candidat(e).

Durant les entrevues, nous posions aussi des questions qui nous permettaient de pressentir avec quel(le) enseignant(e) un jumelage serait possible. Nous connaissions suffisamment les enseignant(e)s pour percevoir les contre-indications.

C'est donc ainsi que nous avons retenu dans un premier temps 5 candidates qui devaient travailler à l'école Ressources et par la suite 3 autres qui allaient permettre de constituer un groupe plus nombreux.

Après deux années de travail, nous en venons à croire qu'il faut rencontrer individuellement chacun(e) des étudiant(e)s qui souhaitent participer à un tel projet. L'orientation vers l'action pédagogique, l'implication personnelle dans différents projets, l'autonomie, la pensée critique, l'initiative, la capacité d'exprimer clairement sa pensée, l'équilibre personnel nous semblent être des qualités essentielles. Nous ne croyons pas que des étudiant(e)s ayant des capacités réduites de compromis et d'adaptation soient en mesure de s'engager dans un tel projet. Il faudrait aussi tenir compte de facteurs comme la résistance physique et la santé, car le travail demandé réclame des efforts soutenus et constants. Finalement, il est nécessaire de posséder de fortes habiletés de travail d'équipe et de coopération.

La sélection des enseignant(e)s

Nous n'avons pas, à proprement parler, fait la sélection des enseignant(e)s. Comme nous l'avons signalé précédemment, la négociation avec l'école Ressources fut globale et nous n'avons pas considéré les caractéristiques personnelles de chacun(e) des enseignant(e)s. C'est en tant que participant(e) à une équipe-école qui nous apparaissait fortement engagée dans l'innovation que nous les avons accepté(e)s à la fois dans le Projet P.I.F. et comme étudiant(e)s de maîtrise en psychopédagogie.

Graduellement, durant le projet, tout s'est ajusté. Certain(e)s enseignant(e)s ont découvert que ce travail et ces études leur posaient des difficultés imprévues. Deux abandonnèrent dès janvier, et deux autres à la fin de la première année. Au cours de la seconde année, quatre choisirent de s'inscrire au certificat d'études avancées; la réalisation d'une recherche dans leur classe ne rejoignait pas leurs intérêts et les décentrait trop de leur quotidien. Ils (elles) préféraient se consacrer davantage à la supervision d'un(e) étudiant(e).

Sur ce plan, notre rôle en tant que responsables du projet, aura consisté à les aider à clarifier leur situation respective, à leur indiquer les pistes qui s'ouvraient devant eux (elles) et à les aider à prendre les décisions qui s'imposaient pour chacun(e) d'eux (elles).

Les enseignant(e)s qui ont pris la relève auprès de nos étudiant(e)s ont été choisi(e)s par nous en fonction de la connaissance que nous avions d'eux (elles) ou de la recommandation qui nous était faite par des enseignant(e)s de l'école où ils (elles) travaillaient et qui les connaissaient bien. Les critères utilisés pour choisir ces enseignant(e)s ont surtout été des critères d'expertise pédagogique, c'est-à-dire de maîtrise reconnue dans la conduite de la classe, de qualité de l'orientation pédagogique et d'organisation de la pensée. Il a été aussi tenu compte du fait que l'enseignant(e) avait déjà reçu et supervisé des stagiaires et que l'expérience avait été positive.

Dans tous les cas, nous avons eu des entrevues individuelles avec les enseignant(e)s concerné(e)s. Cela nous permettait de mieux les connaître et de préciser le sens du travail que nous en attendions. Nous en profitions aussi pour déterminer le rôle que nous allions nous-mêmes jouer auprès d'eux (elles) et des étudiant(e)s. Ces rencontres étaient éclairées de l'expérience que nous avions depuis le début du projet et de la connaissance que nous avions des étudiant(e)s avec qui nous leur proposions de travailler.

Dans un cas cependant nous n'avons pas tenu compte de ces critères spécifiques. Notre jugement a entièrement reposé sur les recommandations d'une personne du milieu qui ne connaissait vraisemblablement pas les pratiques pédagogiques réelles des enseignant(e)s qu'elle nous recommandait. Nous croyons que cela a conduit à des problèmes sérieux au niveau des modèles pédagogiques qui étaient proposés aux étudiant(e)s même si, par ailleurs, le trimestre s'est bien déroulé, à la satisfaction des enseignant(e)s et des étudiant(e)s.

Après deux années de contacts sérieux avec des gens du milieu scolaire, nous croyons que ce ne sont pas tous les enseignant(e)s qui peuvent s'engager dans un travail coopératif aussi intense et effectuer une supervision soutenue et efficace. Certaines qualités ou certains critères mériteraient d'être retenus lors de la sélection des enseignant(e)s.

Nous croyons tout d'abord que les enseignant(e)s devraient se présenter à un tel poste, conscient(e)s du travail qui leur est demandé, des exigences de la tâche et des études qui les accompagnent. L'université ferait une offre générale permettant aux enseignant(e)s qui le désirent de faire application. Des entrevues individuelles devraient avoir lieu dans tous les cas s'accompagnant préférablement d'une observation de la pratique pédagogique de chacun(e) des enseignant(e)s.

Les critères servant à retenir les candidatures pourraient être les suivants (voir également Steinkellner, 1979 et Morris, 1981):

- La qualité de la pratique pédagogique sans qu'un courant pédagogique ne soit nécessairement privilégié par rapport à un autre. Il s'agirait pour l'enseignant(e) de démontrer une expertise pédagogique non équivoque.
- La clarté et la précision de la pensée pédagogique et la capacité de l'exposer clairement.
- Une cohérence évidente entre la pensée et la pratique.
- Une facilité de communication interpersonnelle. Des relations souples, une attitude ouverte.
- Une capacité de travailler en équipe.
- De l'autonomie et de l'initiative.
- Un équilibre personnel et la nécessité de n'être pas en période de bouleversement dans sa vie personnelle et professionnelle.

- Une capacité de changement, de transformations personnelles et pédagogiques.
- La capacité de prendre des risques.
- La capacité de pensée critique.
- La capacité d'observation, d'analyse.
- La capacité d'offrir des rétroactions.
- La capacité d'être prêt(e) à assumer la responsabilité de la formation d'un(e) étudiant(e).

Nous sommes conscients que ces critères ne sont pas visibles ni univoques. Ils peuvent aussi prêter à confusion. En effet ce que l'on note lors d'une entrevue peut être fort différent de ce qui se passe en classe dans une situation complexe et continue.

Nous verrons à la fin de ce rapport ce qui pourrait être retenu comme scénario. Nous pensons toutefois qu'il ne peut être question d'envoyer des étudiant(e)s dans des classes à tout venant sur la seule base de la bonne volonté des enseignant(e)s et sans connaître leur motivation. Il nous apparaît évident que certain(e)s enseignant(e)s n'ont pas les habiletés nécessaires pour travailler avec une autre personne ou pour partager l'intimité de leur classe. Par ailleurs, nous croyons que les étudiant(e)s ont peu à retirer des pratiques pédagogiques existant dans certaines classes. L'espace d'expérimentation qu'ils (elles) y trouvent nous paraît surdéterminé par des pratiques pédagogiques inadéquates et figées.

Notre recherche nous a permis de constater que certain(e)s enseignant(e)s peuvent avoir des pratiques pédagogiques remarquables et être incapables de permettre à un(e) étudiant(e) de s'intégrer à la vie de la classe. La crainte de voir leur pratique pédagogique dérangée ou modifiée, le désir de maintenir à tout prix la pratique pédagogique dans une direction donnée, ou le besoin de garantir une certaine orthodoxie peuvent rendre ce travail coopératif difficile, sinon impossible.

Il est loin d'être certain que malgré l'établissement de critères précis l'on puisse arriver à sélectionner les bon(ne)s enseignant(e)s. Existent-ils (elles) réellement? L'expérience d'autres centres de formation nous montre que personne n'effectue une telle sélection. D'une part, elle n'est pas facilement réalisable. Peut-on prétendre que les universitaires ont les bons instruments ou un jugement assez juste pour le faire? D'autre part, il est difficile d'accepter l'idée qu'une telle sélection puisse n'être faite que par les universitaires, sans que les pairs et les corporations d'enseignants n'y participent partout à travers le continent. Des universités suivent de près ce qui se passe sur le terrain et graduellement, elles éliminent ceux (celles) qui font la démonstration de leur incapacité. Sans doute est-ce là la solution la plus sage. Elle réclame une grande continuité dans la gestion des réseaux d'enseignant(e)s, une analyse constante de ce qui se déroule chaque année, et une grande clarté dans les objectifs de formation et les attentes des universités.

Il nous paraît utile de considérer que malgré toutes ces qualités personnelles, les enseignant(e)s dont la candidature serait retenue auraient avantage à recevoir des informations ou un entraînement préalable.

Les jumelages

Il nous apparaît que la façon dont les jumelages sont faits en début d'année détermine en grande partie ce qui va se dérouler par la suite. La qualité des personnes, tant des enseignant(e)s que des étudiant(e)s est sûrement le facteur le plus important. Pourtant, malgré la qualité de chacune des personnes, les jumelages peuvent provoquer des crises insolubles, à cause d'incompatibilités particulières entre certain(e)s participant(e)s. Après deux années, nous ne possédons pas de critères permettant de prédire des jumelages efficaces. Tout au plus notre expérience nous permet-elle de définir des conditions et des procédures qui permettent de réduire les occasions de conflit, ou qui augmentent les possibilités de succès.

La première année, nos étudiant(e)s arrivaient à l'école en même temps que les enseignant(e)s, à la fin d'août. L'école Ressources venait de déménager dans de nouveaux locaux. Tout était encore dans des caisses; l'école entière était à aménager. Plutôt que de faire des jumelages prématurés, nous avons voulu donner à chacun(e) l'occasion de se connaître et d'échanger. C'est ainsi que durant six jours, nous avons organisé un système de rotation: chaque étudiant(e) devait se retrouver chaque jour dans la classe d'un(e) nouvel(le) enseignant(e). Une partie de cette période (trois jours) précédait l'arrivée des enfants en classe, la dernière partie (trois jours) devait se faire en présence des enfants et des enseignant(e)s.

Nous avions mis sur pied un comité constitué du directeur de l'école, de Jules Dumas, et des deux responsables du Projet P.I.F. Les enseignant(e)s comme les étudiant(e)s devaient laisser savoir à ce comité leurs préférences. Tous savaient que nous allions effectuer les jumelages en tenant compte de ce qu'ils(elles) allaient nous dire. C'est à partir de ces indications et des préférences des étudiant(e) concernant le niveau d'enseignement que nous avons proposé un premier jumelage. Il s'agissait d'une proposition de travail qui devait durer 15 jours. Chacun était disposé à effectuer des transformations si la proposition s'avérait mauvaise. Après quinze jours, aucune de ces équipes ne demanda à être transformée. Pourtant, après coup, il y a des raisons de croire que déjà, après une période aussi brève, des indices nous permettaient de penser que des équipes ne fonctionnaient pas. Les journaux des étudiant(e)s en témoignaient curieusement, cette façon de procéder s'est avérée très insatisfaisante. D'une part, la rotation proposée ne donnait pas vraiment le temps aux intéressé(e)s de se connaître. Les enfants allaient entrer, il fallait organiser la classe de toute urgence et personne n'avait le temps de discuter ni d'échanger en profondeur sur les orientations pédagogiques de l'enseignant(e) et de l'école. Après l'arrivée des enfants, les étudiant(e)s pouvaient difficilement intervenir en classe, car la planification pédagogique n'avait pas été faite par l'équipe en présence (cette équipe changeant chaque jour).

Notre proposition ne favorisait ni la connaissance mutuelle, ni l'intervention efficace auprès des enfants. Les étudiant(e)s étaient placé(e)s par la situation même dans une position d'attente. Ils(elles) ne pouvaient guère prendre de responsabilités tant qu'ils(elles) n'étaient pas dans la classe qui allait être la leur pour le trimestre.

Par ailleurs, si plusieurs enseignant(e)s et étudiant(e)s nous ont fourni des informations, d'autres ne nous ont rien dit, tant et si bien que nous n'étions guère avancés en fin de compte. Notre façon de procéder faisait reposer sur les participant(e)s des décisions qu'ils(elles) ne pouvaient peut-être pas prendre, compte tenu de l'information dont ils (elles) disposaient.

Finalement, nous n'avions pas vraiment de critères permettant des jumelages efficaces. Nous avons tenté de constituer des équipes prometteuses, c'est-à-dire des équipes pour lesquelles nous ne prévoyions pas de grandes difficultés. Par la suite, nous avons essayé d'éviter, dans la mesure du possible, des incompatibilités trop manifestes. Après coup, il nous apparaît plus facile de déterminer ce que pourraient être des équipes prometteuses que de définir des critères d'incompatibilité. Y a-t-il vraiment d'autres procédés? Les indices qui permettent de percevoir des incompatibilités probables devraient déjà faire partie des critères de sélection des enseignant(e)s et des étudiant(e)s. Autrement dit, si la sélection était serrée, si le suivi des stages permettait d'éliminer des enseignant(e)s présentant des difficultés particulières, il est probable que les difficultés de jumelage seraient grandement réduites.

Après coup, nous ne croyons pas qu'il aurait été facile d'éviter les conflits qui ont eu lieu. Dans certains cas, ces conflits relevaient de l'enseignant(e), à cause d'une remise en question pédagogique trop vaste, d'un manque de communication, d'une difficulté d'adaptation et d'ouverture, d'une orientation pédagogique trop rigide, ou encore à cause d'un manque d'organisation de la classe. Dans d'autres cas, c'était l'étudiant(e) qui,

étant trop effacé(e), ou trop rigide, manquant d'autonomie ou d'initiative, ayant de la difficulté à s'affirmer et à faire valoir ses idées, n'arrivait pas à s'intégrer dans la classe.

Notre expérience avec les enseignant(e)s qui se sont joint(e)s à nous en cours du projet nous porte à croire que l'enseignant(e) joue un rôle primordial dans ces jumelages. Il est vraisemblable que si il(elle) possède certaines qualités dont nous avons parlé (au sujet de la sélection) on pourrait éviter bien des conflits. Certains gestes clairs, des indications précises de la part de l'enseignant(e) permettent vraisemblablement une meilleure intégration et une plus grande autonomie de l'étudiant(e). Il faut comprendre que l'étudiant(e), dans tous les cas, est un étranger qui arrive sur le "terrain" d'un(e) autre; il(elle) a une part à jouer, mais l'intégration doit être acceptée, ne peut venir sans la part de l'enseigant(e). Certains gestes doivent être posés, des initiatives doivent être prises pour que cette intégration se réalise. Les enseignant(e)s nous ont confirmé qu'il leur était très difficile de faire assez confiance à un(e) étudiant(e) pour lui laisser sa place. Il faut accepter aussi d'être dérangé et remis en question régulièrement. La routine ne tient plus.

A la suite de l'évaluation de la première année, nous avons opéré des transformations importantes au processus de jumelage. Ce dernier s'est fait dès le mois de juin, de façon à ce que l'étudiant(e) et l'enseignant(e) puissent se rencontrer, discuter et établir entre eux(elles) une entente individualisée en utilisant comme point de départ le document de travail (entente tripartite, chap. 5) que nous leur proposions. Ils(elles) pouvaient dès le mois de juin s'engager dans la réalisation de cette entente, en se préparant, en travaillant déjà ensemble.

Cette façon de procéder permettait à l'enseignant(e) d'informer l'étudiant(e) des programmes en vigueur, de préciser les contenus académiques

à enseigner et de faire connaître ses grandes orientations pédagogiques. L'étudiant(e) pouvait de son côté se procurer les documents pertinents et se préparer durant les vacances.

Le travail coopératif pouvait ainsi commencer dès le fin du mois d'août, au moment où les enseignant(e)s rentrent à l'école. Par la suite, dès l'arrivée des enfants, les étudiant(e)s étaient au travail, déjà en mesure d'assumer des responsabilités. Dans les faits, le jumelage a commencé dès l'entrevue individuelle que nous avons eue avec les étudiant(e)s. Nous connaissions déjà les enseignant(e)s depuis une année, et sur la base des textes que nous avaient présentés les étudiant(e)s, en tenant compte du niveau où ils(elles) désiraient enseigner, nous étions en mesure de faire une première proposition de jumelage.

Immédiatement (en juin), une première rencontre eut lieu entre les deux personnes concernées (parfois deux enseignant(e)s et deux étudiant(e)s). Chacune des deux personnes avait le privilège de demander un changement si elle percevait la moindre contre-indication.

Si la proposition était acceptée, nous nous donnions un premier mois de travail (septembre) et de nouveau, chacun(e) avait la possibilité de réclamer un changement. Si le jumelage était accepté, il devait se continuer jusqu'en janvier. On réévaluait alors le fonctionnement de l'équipe coopérative et une nouvelle acceptation des partenaires nous conduisait jusqu'en avril.

Pour ceux (celles) qui devaient changer de classe en janvier, la procédure restait la même, c'est-à-dire qu'après un mois, on devait évaluer le jumelage, réclamer un changement ou continuer jusqu'à la fin du mois d'avril.

Cette procédure tenait compte à la fois des enseignant(e)s et des étudiant(e)s et elle ouvrait sans cesse des portes à chacun(e) des participant(e)s, permettant de remettre en cause les choix initiaux. Elle nous semble avoir été efficace et nous conserverions la même procédure dans l'avenir.

Du côté des responsables du projet, nous sommes systématiquement intervenus pour forcer régulièrement les participant(e)s à réaffirmer ou à refaire leurs choix. Dans certains cas, le jumelage a duré toute l'année parce qu'il répondait à la fois aux désirs des enseignant(e)s et des étudiant(e)s. Dans d'autres cas, des étudiant(e)s ont choisi d'aller travailler auprès d'une autre clientèle d'enfants soit plus âgés, soit plus jeunes, de façon à vérifier des préférences ou des habiletés personnelles. Dans d'autres cas, ce sont des difficultés particulières avec des groupes d'enfants ou des difficultés à trouver une marge de manoeuvre en classe qui ont déterminé le changement. Dans tous les cas, les enseignant(e)s ont appuyé et aidé les étudiant(e)s à faire leur choix. Nous avons aidé les deux parties à clarifier ce qui se passait. Dans deux cas, nous avons réclamé un changement de classe en explicitant les raisons de notre position. Compte tenu des conditions particulières que vivaient ces étudiant(e)s nous étions persuadés qu'ils(elles) n'allaient pas pouvoir progresser dans leur apprentissage en demeurant dans la même classe.

Il nous apparaît que cette dernière procédure est utile et efficace. Elle ne repose pas sur des critères précis que nous ne connaissons toujours pas et que nous ne croyons pas pouvoir déterminer facilement. Elle se fonde davantage sur des mesures permettant de réévaluer constamment les choix déjà faits. Il s'agit d'éviter de devenir prisonniers de choix définitifs plutôt que d'essayer d'éviter des erreurs d'aiguillage difficilement prévisibles.

Il nous semble qu'il soit très difficile pour un(e) étudiant(e) de prendre la décision de changer de classe après un mois. La perception de la réalité demeure fort réduite et il(elle) a tendance à conserver l'espoir que tout s'arrangera pour le mieux, d'autant plus que souvent, il(elle) prend sur lui(elle) la responsabilité de ce mauvais fonctionnement. Il y a aussi les autres qui témoignent de la façon dont ils(elles) sont passé(e)s à travers des difficultés. Les configurations sont rarement semblables. Il nous apparaît que pour prendre ce type de décision, il est nécessaire d'avoir l'aide des responsables.

CHAPITRE 7

LE TRAVAIL COOPERATIF

Ce n'est que vers la fin de la deuxième année que nous avons nommé "coopératif" ce travail de collaboration entre un(e) enseignant(e) et un(e) étudiant(e). Ce terme est venu avec l'évolution du Projet P.I.F. Au début, nous utilisions les termes de travail conjoint, de collaboration. L'unité de travail coopératif nous paraît avoir été au centre du Projet P.I.F. En effet, tant et aussi longtemps que cette unité de travail coopératif ne commence pas à travailler et à fonctionner correctement, rien ne peut se passer. La supervision ne peut exister que si elle repose sur le travail déjà défini entre l'enseignant(e) et l'étudiant(e). Par ailleurs, la recherche ne devient possible que lorsque l'unité de travail coopératif a suffisamment organisé son travail pour que l'enseignant(e) puisse prendre du recul et se libérer du temps.

C'est au niveau de l'unité de travail coopératif que se définit et se réalise l'action. Même si la responsabilité ultime de la classe relève de l'enseignant(e), il n'en reste pas moins que dans ce projet deux personnes ont la possibilité d'unir leurs forces pour conduire la classe. Toutes les décisions relèvent d'elles. C'est à un(e) enseignant(e) et à un(e) étudiant(e) qu'il appartient de planifier, c'est-à-dire de définir les orientations pédagogiques et les objectifs poursuivis, de choisir ou de fabriquer des activités pédagogiques pertinentes, de les mettre en place dans un environnement correctement ménagé, de les exécuter et de les évaluer. Ce travail coopératif implique une certaine communauté de pensée, un minimum de savoir-faire et une répartition judicieuse des tâches.

Il est certain qu'au début, l'étudiant(e) ne possède guère d'information ni d'expérience. Ses possibilités d'intervention et d'initiative sont fortement réduites. Graduellement, cependant il(elle) est en mesure d'élargir son champ d'action et d'assumer plus de responsabilités. L'enseignant(e), nous l'avons constaté, a souvent tendance à penser que

l'étudiant(e) va pouvoir fonctionner spontanément sans qu'il(elle) intervienne pour le(la) diriger, lui suggérer des activités ou des directions à prendre. L'autonomie est généralement assez longue à acquérir.

Le Projet P.I.F. visait dès le départ un double objectif: mettre au point un système de partage de responsabilités en matière de formation d'enseignant(e)s avec les professionnel(le)s du milieu scolaire, et mettre à profit des enseignant(e)s. Ce double objectif impliquait que les enseignant(e)s acceptent de prendre en charge cette responsabilité et la réalisent chacun(e) selon ses habiletés et son style.

Nous ne voulions pas déterminer à l'avance comment cette responsabilité devait être assumée. En effet, nous avons dès le départ refusé de définir de l'extérieur des tâches spécifiques ou des procédures de travail. Nous avons préféré laisser chacun(e) des participant(e)s trouver en fonction de ses particularités, de ses habiletés personnelles et des spécificités de la classe, les moyens qui lui conviendraient le mieux. Nous avons donc choisi de laisser émerger ce qu'allait être ce travail coopératif. Nous avons d'ailleurs procédé de cette façon pour chacun des aspects du projet.

La première année

Durant toute la première année, nous avons sans cesse eu le sentiment que les enseignant(e)s résistaient à prendre en charge cette responsabilité. Cette réaction était d'autant plus marquée que la majorité d'entre eux (elles) pratiquaient déjà une pédagogie qui se voulait "ouverte", dans laquelle ils(elles) hésitaient à définir de l'extérieur les tâches des enfants. Les enseignant(e)s essayaient de laisser émerger de leur propre classe ce qui allait s'y dérouler. On y tenait des propos de "non directivité" et dans beaucoup de cas, nous y reconnaissions simplement de la "non-intervention". Nous pensons qu'au cours de la première année, ces mêmes principes ont été utilisés par les enseignant(e)s à l'égard des étudiant(e)s.

Nous pensons que les principes dont nous nous sommes nous-mêmes inspirés ont été repris par les enseignant(e)s et possiblement par les étudiant(e)s par la suite. Tout semble s'être passé comme si tout pouvait

sans cesse être remis en question. Nous en sommes venus à composer de proche en proche, à chaque moment, avec ce qui se présentait à nous. Chaque imprévu nous amenait à reconsidérer nos orientations, à reformuler le déroulement du projet. Nous devions aussi tenir compte de la spécificité de chaque unité de travail coopératif. Il n'était pas facile de dégager des conduites générales auxquelles tous(toutes) devaient s'astreindre.

Ce qui allait faire la force du projet, l'individualisation et la mobilité, allait aussi nous poser des problèmes de parcours. Nous ne pouvions travailler qu'à partir d'un postulat voulant que tous(toutes) et chacun(e) étaient fortement engagé(e)s dans ce travail. Dans la mesure où nous ne percevions pas d'indice de mauvais fonctionnement ou que personne n'exprimait de difficultés particulières, nous devions prendre pour acquis que tout fonctionnait à merveille.

Nous nous sommes rendu compte, en cours de route, que tel n'était pas le cas Souvent, des tensions existaient, les relations étaient insatisfaisantes, l'étudiant(e) ne trouvait pas l'espace désigné, l'enseignant(e) trouvait que bien des contradictions existaient dans les interventions de l'étudiant(e), etc... et personne n'exprimait clairement son mécontentement. Des conflits larvés sont nés et ont grossi. Ce n'est que plus tard, parfois après plus de deux mois, que ces conflits éclataient au grand jour. Le problème ne nous paraît pas résider dans le fait que de tels conflits existent, ni dans le fait qu'ils éclatent. Dans les faits, leur résolution, les discussions qu'ils provoquent amènent généralement des prises de conscience importantes et des progrès tant pour l'enseignant(e) que pour l'étudiant(e). Le problème réside davantage dans cette zone de "non-dit" qui s'installe et où les choses sont perçues, ressenties, mais non formulées. Chacun donne ses interprétations à des événements ou réagit à des impressions qui ne sont jamais clarifiées ni objectivées. Cela conduit à des distorsions de la réalité. Les participants se prêtent souvent des intentions ou interprètent mal ce qui se passe.

Nous nous rendons bien compte qu'une classe est une entité vivante, unique et qu'il n'est pas facile d'y pénétrer. On y trouve un réseau de relations entre un(e) enseignant(e) et des enfants, des règles de vie et des attentes précises, une infra-structure matérielle et des outils pédagogiques particuliers. La conception pédagogique et les principes d'action qui y prévalent sont généralement implicites, non formulés et on les prend pour acquis (annexe 5.3) Or, c'est précisément à l'intérieur de cette structure fermée que vient s'insérer l'étudiant(e). Il n'est pas étonnant de constater que de grandes zones de cette réalité peuvent demeurer fermées et inaccessibles, tant à l'étudiant(e) qu'à nous. Durant les moments de crise, la structure a tendance à se refermer davantage jusqu'à rendre le travail coopératif impossible ou inefficace.

Sans une vision commune et des stratégies harmonisées, l'étudiant(e) et l'enseignant(e) risquent d'intervenir en sens contraire et les enfants peuvent facilement les mettre en contradiction. Nous croyons que c'est au coeur de cette unité de travail coopératif que se sont posés les problèmes les plus aigus. Le premier fut sans doute la conscience de ce que voulait dire "partager la responsabilité de la formation" d'un(e) étudiant(e). Ces dernier(e)s pouvant être considéré(e)s comme des "apprentis", les enseignant(e)s devaient devenir de véritables contremaîtres. Mais quelle est précisément la tâche à accomplir? Quelles responsabilités doit-on confier à des étudiant(e)s? Quelles sont les spécificités de cette tâche? Que doivent-ils(elles) apprendre? Quelles compétences doivent-ils(elles) maîtriser? Ce sont là des aspects de la tâche qui n'ont pas été définis à l'avance, et il n'est pas facile de prendre sur soi de les faire exécuter par des étudiant(e)s. C'est un peu comme si, du jour au lendemain, on leur imposait la responsabilité de gérer une petite entreprise dont les produits sont complexes, ce qui suppose la maîtrise d'habiletés nouvelles et de connaissances particulières.

De l'extérieur, nous avons perçu que certain(e)s enseignant(e)s ne voulaient pas commander, imposer, donner des ordres ou brusquer les étudiant(e)s. Souvent, ils(elles) évitaient de tomber dans ce rôle, en attendant, en laissant venir les choses et en comptant sur des initiatives que les étudiant(e)s étaient le plus souvent incapables de prendre, faute d'une connaissance adéquate du milieu et de l'enseignement. Nous exprimions beaucoup d'insatisfaction à l'égard de ce qui se passait. Nous avions souvent l'impression que les choses ne se déroulaient pas comme elles le devraient et que les enseignant(e)s ne prenaient suffisamment pas leurs responsabilités. Nous étions pourtant incapables de préciser ce qui devait être fait et nous refusions nous aussi de commander et de donner des ordres. Nous prenions conscience que la réalité quotidienne d'une classe était fort complexe et exigeante, plus que nous ne l'avions d'abord cru. Cette réalité exigeait que nous transformions nous aussi notre vision des choses et que nous adoptions nos demandes à ce qui se passait dans les classes et surtout à ce que les enseignant(e)s et les étudiant(e)s étaient capables de faire.

Au niveau de la réalisation quotidienne, sauf pour quelques rares exceptions, nous avons eu la nette impression que les enseignant(e)s hésitaient à critiquer les étudiant(e)s, à leur suggérer des pistes ou des activités précises à réaliser. Ils(elles) hésitaient à faire l'analyse de leur action et à corriger ce qu'ils(elles) avaient fait. Toute intervention dans le contenu et la forme d'une activité semblait menaçante. De la même façon, de part et d'autre, les participant(e)s semblaient résister à structurer leur travail coopératif. De peur d'être piégé(e)s par une structure trop rigide, ils(elles) se contentaient d'attaquer le problème lorsque les situations devenaient intenables. C'est souvent après des crises profondes qu'on a vu s'installer des éléments de structuration concernant soit le temps, soit l'organisation matérielle, soit la planification des activités ou la répartition plus systématique des tâches.

Une autre difficulté présente au cours de la première année, fut l'hésitation à faire confiance à l'étudiant(e), à lui laisser de l'espace et de l'initiative, à lui permettre de prendre en charge des activités. Ce n'est qu'après un mois que les enseignant(e)s ont considéré que les étudiant(e)s avaient assez d'expérience pour prendre en charge la classe durant les séminaires de supervision. Les premières prises en charge des activités de la classe pour une semaine entière n'ont eu lieu qu'après la première semaine de décembre. Non seulement les enseignant(e)s repoussaient le moment de laisser leur classe aux étudiant(e)s, mais ces dernier(e)s craignaient et reportaient l'échéance des prises en charge. Ces formes de résistance de part et d'autre ont duré toute l'année. Même durant les derniers jours de l'année, beaucoup d' enseignant(e)s se demandaient encore si les étudiant(e)s allaient être capables de prendre en charge la classe durant les jours d'évaluation. Faut-il rappeler que dans les stages réguliers, les stagiaires prennent en charge la totalité de la classe après quelques jours seulement, et personne ne se demande si ils(elles) en sont capables.

Très longtemps et très souvent, les enseignant(e)s et les étudiant(e)s se sont retrouvé(e)s à deux dans les classes. La répartition des tâches n'était pas toujours facile à faire. Par ailleurs, une fois établie, il était difficile de la remettre en question. On avait l'impression que les tâches assignées devaient être conservées jusqu'à la fin de l'année. Tout semblait devenir un droit acquis pour l'enseignant(e) et chaque changement proposé semblait remettre en cause les ententes établies, l'enseignant(e) perdant des droits. Nous ne comprenions pas cet état de fait. Nous avions élaboré ce projet dans une perspective où l'étudiant(e) devait pouvoir toucher à tous les aspects de la classe dans le but d'élargir sans cesse son champ d'expérience. Nous avons perçu que, dans certaines classes, des zones d'enseignement demeuraient hors de portée de l'étudiant(e) durant que d'autres aspects moins privilégiés lui étaient allègrement confiés.

Nous avons constaté à plusieurs reprises que le défaut de formuler clairement au départ les orientations pédagogiques posait de graves difficultés et conduisait à des impasses. C'est par l'inverse que nous l'avons constaté. En effet, les enseignant(e)s qui avaient une vision très claire de leur action et qui savaient l'exprimer semblaient permettre une intégration particulièrement rapide de l'étudiant(e). Après quelques jours, les tâches étaient réparties, l'étudiant(e) prenant déjà la responsabilité d'aspects importants de la classe.

Graduellement, les étudiant(e)s sont devenu(e)s particulièrement sensibles aux écarts perçus entre le discours théorique et la pratique quotidienne. Au cours des séminaires conjoints du premier trimestre, le discours tenu par les membres de l'équipe-école s'est limité à des aspects théoriques dont les étudiant(e)s ne retrouvaient pas la correspondance dans la pratique quotidienne. Cela a conduit à des critiques négatives qui, nous semble-t-il, ont rendu plus difficile le travail coopératif et l'intégration à l'école. Les étudiant(e)s arrivaient difficilement à percevoir la cohérence des actions entreprises.

A des moments d'insatisfaction plus marquée, nous avons constaté que plusieurs étudiant(e)s mettaient en cause leur propre orientation professionnelle. Ils(elles) se demandaient si ils(elles) étaient fait(e)s pour l'enseignement, si ils(elles) avaient les aptitudes nécessaires. Nous avons moins connu ces réactions au cours de la seconde année. Nous nous demandons jusqu'à quel point ces remises en question ne seraient pas fonction du degré d'intégration à la classe de l'étudiant(e). Lorsque l'étudiant(e) a de la difficulté à gérer la classe, à y intervenir efficacement et à s'y intégrer, il(elle) semble avoir tendance à croire que ce sont ses aptitudes qui font défaut.

Une difficulté est survenue au sein de l'équipe-école au cours du deuxième trimestre à la suite du retrait de deux étudiant(e)s et plus tard d'un(e) troisième. Il s'est créé un climat d'insatisfaction et d'inquiétude chez les enseignant(e)s. Ce n'est que quelques mois plus tard que cette situation fut réellement clarifiée. Nous avions pris position

face à ce qui se déroulait et les enseignant(e)s sentaient planer sur eux(elles) des jugements. Cela s'est manifesté par des comparaisons, certain(e)s enseignant(e)s signalant qu'il y avait parmi eux(elles) des "bons" et des "pas bons". Un sentiment d'échec existait chez ceux (celles) qui quittaient le projet.

Nous sommes aussi convaincus que certaines difficultés que nous avons connues sont directement reliées à la clientèle de l'école Ressources. L'école Ressources est une école optionnelle qui reçoit une clientèle très particulière. Sans faire une analyse spécifique de cette clientèle, il nous apparaît qu'elle ne correspond pas à la clientèle habituelle d'une école de quartier. Les enfants y sont, dans l'ensemble à notre avis, plus contestataires et plus difficiles à satisfaire que dans n'importe quelle autre école. Il est certain que cette clientèle a amené des difficultés très grandes aux étudiant(e)s qui, dans certains cas, ont dû changer d'école. Nous ne croyons pas qu'un projet tel que le Projet P.I.F. devrait avoir lieu dans une école de ce type.

En mars, nous avons proposé que les étudiant(e)s puissent élargir leur intervention au niveau de l'école plutôt que de la limiter à leur seule classe. Nous proposions qu'ils(elles) s'engagent dans des projets spécifiques offerts à toute l'école. Nous avons noté des résistances très élevées de la part des enseignant(e)s, comme si cela remettait en cause la valeur même de leur pédagogie. Par contre, ce type de projet existait dans d'autres écoles où nos étudiant(e)s avaient été déplacé(e)s. Au cours de la seconde année, ces projets-écoles devinrent de plus en plus nombreux. Nous avons senti dans plusieurs cas une appropriation de l'étudiant(e) par l'enseignant(e). Tout projet extérieur venait menacer la stabilité de ce qui était acquis. C'était comme si l'enseignant(e) perdait des privilèges. Il aura fallu attendre la fin d'avril pour que quelques projets s'installent.

Les difficultés du travail coopératif de la première année ont été telles qu'avec le mois d'avril, nous avons libéré les enseignant(e)s de leurs responsabilités. De nouvelles ententes réduites furent prises, et jusqu'à la fin de l'année, les étudiant(e)s se limitaient au travail très précis qui avait été convenu entre l'enseignant(e) et lui(elle). Nous avons noté à partir de ce moment-là un dégagement dans les relations étudiant(e)s-enseignant(e)s. Dans plusieurs cas le travail coopératif devint plus intense comme si,la contrainte institutionnelle disparaissant, les enseignant(e)s devenaient plus libres et s'engageaient dans ce travail.

La première année du projet apparaît donc comme une année de tâtonnements, d'attentes et de résistances de part et d'autre, et de quiproquos constants. Avec l'évaluation de fin d'année, nous sommes arrivés à redéfinir ensemble la structure du projet, les tâches et les rôles de chacun et à fonctionner différemment au cours de la seconde année.

La deuxième année

Dès le début de l'année, une entente tripartite allait devenir notre schème de référence et notre intention était de nous y tenir. Il fut annoncé que l'unité de travail coopératif allait devenir le noyau central de l'expérience. Deux personnes allaient avoir à définir, planifier, exécuter et évaluer ce qui se déroulerait dans une classe. Elles devaient se répartir les tâches et les assumer. Nous nous engagions de notre côté à nous assurer que cela se ferait. Nous recommandions aux enseignant(e)s et aux étudiant(e)s d'éviter de se retrouver trop souvent à deux dans la classe au même moment, en train de faire les mêmes choses. Cela nous paraissait inutile et moins propice à la prise des responsabilités.

Nous avons exigé que dès les premiers jours de classe l'étudiant(e) soit appelé(e) à assumer des tâches d'enseignement bien délimitées.

L'enseignant(e) devait aider l'étudiant(e) à planifier et à évaluer les activités ainsi réalisées. Nous réclamions que les activités des étudiant(e)s aient lieu auprès de tout le groupe d'enfants et non uniquement auprès de petits groupes.

La prise en charge devait être progressive, l'étudiant(e) se voyant confier graduellement des périodes de temps plus larges et des activités plus nombreuses. Au plus tard le 15 octobre, les étudiant(e)s devaient seul(e)s avoir pris en charge la classe dans son ensemble. Par la suite, l'étudiant(e) devait conserver une responsabilité partielle de la classe, pouvant atteindre deux jours par semaine. Nous demandions aussi que l'étudiant(e) puisse avoir accès à l'enseignement de toutes les matières, y compris le français et les mathématiques.

Nous avons exprimé le souhait que les unités de travail coopératif demeurent mobiles et, le cas échéant, puissent être transformées. En cours d'année, ces choix pouvaient être refaits à certaines périodes, selon les désirs des participant(e)s. Nous avons proposé que le travail des étudiant(e)s puisse s'étendre au niveau de toute l'école. Les projets interclasses étaient encouragés.

Les étudiant(e)s devaient aussi se libérer au moins une journée par semaine pour assister au séminaire d'intégration, lire, réfléchir et préparer du matériel. Nous avons aussi insisté pour que les étudiant(e)s consacrent au moins une semaine par trimestre à des visites soit à l'extérieur, soit à l'intérieur de l'école.

Il n'est pas utile de préciser davantage les tâches de chacun(e) des participant(e)s. Le lecteur trouvera une description plus détaillée dans l'entente tripartite (chap. 5). Cette définition des tâches, réalisée à la suite des évaluations de la première année, a permis aux enseignant(e)s et à nous-mêmes de devenir beaucoup plus clairs dans nos attentes et nos interventions respectives.

Au cours de la seconde année, les choses se sont déroulées comme prévu. Les unités de travail coopératif ont semblé plus efficaces, mieux structurées. Les communications ont été meilleures. Cela est-il dû à la sélection des étudiant(e)s, à un jumelage plus judicieux, ou simplement à l'expérience des enseignant(e)s? Il nous apparaît évident que les enseignant(e)s ont beaucoup appris au cours de la première année et qu'ils(elles) ont plus volontiers accepté d'assumer la responsabilité du travail coopératif. Nous n'avons pas constaté au cours de cette seconde année les problèmes que nous avions rencontrés au cours de la première année. Les étudiant(e)s ont vite pris des responsabilités d'enseignement. Les prises en charge n'ont jamais été discutées, elles étaient attendues, souhaitées et assumées avec plaisir. Les communications interpersonnelles ont été plus faciles et les ententes ont gardé une certaine mobilité.

Sauf à l'école Ressources, des projets-écoles se sont installés dès le début du second trimestre. Nous avons été étonnés de constater qu'à l'école Ressources ce type de projet est demeuré impossible à réaliser. On aurait dit que les étudiant(e)s étaient tellement pris(e)s par le quotidien de la classe que rien d'autre ne pouvait interférer dans le travail. Tout leur temps et leur énergie étaient pris. Les visites ont été difficiles à organiser et lorsqu'elles ont eu lieu, elles ont été brèves. Il fallait revenir très vite à "sa" classe. Pourtant, tous les étudiant(e)s qui ont fait ces sorties de classe ou ces visites, autant durant la première année que durant la seconde année, nous ont dit jusqu'à quel point elles avaient été importantes pour eux. Ces visites permettent de nuancer le modèle pédagogique dans lequel l'étudiant(e) est enfermé(e). Elles ouvrent des perspectives nouvelles, suggèrent des activités différentes ou une nouvelle organisation. L'étudiant y trouve souvent des façons de faire qui lui conviennent davantage et cela peut relancer son expérience de classe. Les étudiant(e)s nous ont exprimé les mêmes avantages en ce qui concerne les projets-écoles. Cela leur permet de mettre eux(elles)-mêmes sur pied des activités, de penser à tous les aspects et de rejoindre de nouvelles clientèles d'enfants. Cela leur permet aussi de s'engager dans une expérience de travail d'équipe.

Nous constatons que le travail de classe est très envahissant et que très rapidement les étudiant(e)s ne peuvent plus être disponibles à autres choses. Il devient graduellement difficile de trouver du temps et de l'énergie pour d'autres activités ou d'autres expériences. Les étudiant(e)s en viennent à se comporter comme les enseignant(e)s, c'est-à-dire qu'ils (elles) s'identifient totalement à leur classe et à ce qui s'y déroule, ils(elles) assument de plus en plus cette réalité comme étant la leur. L'idée qu'ils(elles) sont en formation et qu'ils(elles) peuvent explorer différentes zones de travail fait place à une responsabilité de plus en plus grande face à la tâche. On peut se demander s'il est réaliste de demander aux étudiant(e)s de prendre sur eux(elles) la responsabilité de mettre au point de nouveaux projets ou d'aller visiter d'autres classes ou écoles. Si cela doit exister, nous en venons à croire que cela doit être organisé systématiquement par les responsables du projet et être fixé dans le temps, en certains lieux. Ces activités doivent alors être obligatoires, non négociables. Toute sortie de la classe semble avoir présenté des difficultés majeures, et le retour posait également des problèmes de réinsertion. Cela s'applique autant aux étudiant(e)s qu'aux enseignant(e)s.

Nous en venons aussi à nous demander s'il est pensable qu'un(e) enseignant(e) puisse être efficace au cours d'une première année de travail coopératif. Si les enseignant(e)s de l'école Ressources se sont montré(e)s efficaces au cours de la seconde année, les nouveaux(elles) enseignant(e)s qui se sont joint(e)s à nous au cours de la seconde année ont présenté les mêmes difficultés que celles que nous avions rencontrées au cours de la première année. Nous avons rencontré des difficultés de perception des zones de conflits, des difficultés de communication avec l'étudiant(e), des périodes d'attentes, des difficultés de partage des tâches, des hésitations à confier des responsabilités à l'étudiant(e), des craintes face aux prises en charge de la classe, des peurs d'analyser ou de critiquer le travail fait, des craintes de diriger et d'imposer des choses, etc...

Nous croyons qu'il s'agit là d'un apprentissage expérientiel qui se fait à long terme (annexe5.2). Nous en venons à croire qu'il est essentiel que l'enseignant(e) soit en contact avec cette réalité nouvelle assez longtemps sans pouvoir en identifier les composantes, de façon à ce qu'il(elle) puisse graduellement y reconnaître ses forces et ses limites, les exercer, les maîtriser, pour finalement pouvoir s'y diriger facilement. Nous nous demandons s'il ne faut pas une pleine année avant que les enseignant(e)s intègrent ces données. Ce n'est qu'avec le début d'une seconde expérience qu'on les a vu(e)s récupérer leur expérience antérieure et se comporter avec une certaine maîtrise. Nous ne croyons pas que cette première année d'expérience puisse être évitée ni accélérée. Il s'agit d'une réalité fort complexe qui ne se simplifie pas facilement.

L'expérience des étudiant(e)s est elle aussi de même nature. Elle évolue et passe par des étapes que l'on arrive à reconnaître. Il est évident que tout commence par une phase de survie durant laquelle l'étudiant(e) doit s'acclimater à un milieu nouveau et fort complexe. Il(elle) doit apprendre à y reconnaître les éléments qui,au départ,sont confondus dans un ensemble indiscernable. Les étudiant(e)s ont utilisé les termes éblouissement, étourdissement et aveuglement pour décrire ce vécu. Nous avons de plus noté une grande centration sur soi: désir d'être aimé des enfants, besoin de faire ses preuves, l'illusion de savoir faire avant même d'essayer, le sentiment de ne pas avoir à apprendre. Graduellement, l'étudiant(e) se familiarise avec les différentes composantes de la classe, il(elle) apprend les règles du jeu, certaines habiletés et dirige des activités jusqu'à devenir familier(e) et capable de faire fonctionner seul(e) la classe (Leclerc, 1973) parle d'imitation pour décrire comment le ou la stagiaire assure sa survie). Il(elle) devient capable de tenir compte des critiques et des conseils, ce qui n'est même pas possible au début, car les choses n'ont pas encore de sens pour lui(elle). Il(elle) n'a pas encore assez de recul.

Durant une troisième étape,qui se situe vraisemblablement après deux ou trois mois, l'étudiant(e) acquiert une sécurité et une habileté plus grande. Après avoir compris l'aspect normatif, il(elle) intègre ce qui l'entoure et fait siennes plusieurs conduites de classes qu'il(elle) voit se réaliser autour de lui. Il(elle) fonctionne seul(e) avec aisance, comme si c'était sa propre classe. Cette période d'intégration et de raffinement conduit cependant à une nouvelle phase dans laquelle l'étudiant(e) ne peut plus continuer à agir dans le contexte créé par un(e) autre. Il devient nécessaire pour lui(elle) de personnaliser son intervention, de choisir possiblement d'autres types ou d'autres styles d'activités, de stratégies. C'est une phase de transformation où l'étudiant(e) doit inventer sa propre pédagogie et le travail coopératif devient alors plus difficile et plus limitatif (annexe5.2).

Ce problème s'est posé durant les deux années. Vers le mois de février, les étudiant(e)s ont commencé à éprouver beaucoup d'insatisfaction et à affirmer qu'il ne leur paraissait plus possible d'enseigner dans la classe d'un(e) autre. Certain(e)s d'entre eux(elles) qui avaient été appelé(e)s à assumer la responsabilité de la classe pour une longue période regrettaient le retour de l'enseignant(e). C'est aussi la période où l'on a vu apparaître spontanément les projets-écoles, ce qui permettait aux étudiant(e)s de se donner une nouvelle zone d'enseignement correspondant à leurs aspirations et leurs intérêts. Cela leur permettait aussi de se dégager de l'emprise totale qu'avait sur eux(elles) la classe.

Cette évolution nous paraît importante car elle nous apporte des informations précieuses concernant la durée de tels stages sur le terrain. Doit-on penser en termes de quelques semaines, d'un trimestre ou d'une pleine année? Il nous paraît évident qu'au cours d'un stage de deux ou trois semaines, l'étudiant(e) a à peine le temps d'identifier et de comprendre les règles et les normes propres à un milieu donné. Il n'a même pas le temps de passer à la phase d'intégration. Par contre, au

cours d'un trimestre, si les conditions de travail coopératif et la clientèle d'enfants le permettent il peut y arriver. Il est cependant peu probable que durant un trimestre, la phase de transformation et d'invention de sa propre pédagogie puisse être atteinte. Il ne nous appartient pas de déterminer quelle doit être la durée des stages. Nous croyons cependant avoir identifié des zones d'apprentissage qui méritent d'être prises en considération. Il y a des raisons de croire que le fait de passer une année dans une classe permet de passer par chacune de ces phases, à la condition cependant d'avoir une marge de manoeuvre suffisante. On peut aussi penser que, compte tenu de cette période de transformation, le fait de limiter les stages à un trimestre permettrait de ne pas entrer dans une période de conflits inévitables. Il n'est pas dit cependant que cette période conflictuelle ne soit pas nécessaire. Les enseignant(e)s de l'école Ressources nous ont confirmé qu'ils(elles) privilégiaient une période d'une année complète.

Il importe, avant de terminer cette section, de bien prendre conscience de la difficulté du travail qui est demandé aux enseignant(e)s. Il s'agit d'un travail complexe, réclamant beaucoup d'énergie et générant beaucoup d'insécurité.

L'habituel "solo" de l'enseignant(e) est rompu. Formant équipe avec un(e) étudiant(e), il(elle) partage les espoirs, les décisions et les difficultés de la vie de la classe. Ils(elles) font face aux défis habituels de toute entreprise de collaboration, ils(elles) ont à apprendre à négocier leurs différences, à échanger leurs expériences de pouvoir, de responsabilité et d'amour en relation avec les enfants.

Nous verrons plus loin comment il est difficile pour les enseignant(e)s d'être disponibles à d'autres tâches durant qu'ils(elles) partagent la vie de leur classe avec un(e) étudiant(e) et qu'ils(elles) cherchent à le(la) guider. Il vaut probablement mieux pour une période

d'une couple d'années limiter le travail de l'enseignant(e) à l'unité de travail coopératif. Peut-être même vaut-il mieux selon les trimestres, ne faire que le travail coopératif, ou que le travail de supervision comme le souhaitent quelques enseignant(e)s.

CHAPITRE 8

LE SEMINAIRE D'INTEGRATION ET LES ATELIERS

La première année

Durant la première année du projet, les étudiant(e)s ont été tenu(e)s de participer à un séminaire d'intégration hebdomadaire, le vendredi avant-midi. André Paré et Thérèse Laferrière l'animaient conjointement. Jules Dumas y participait et Fernand Gervais y était aussi présent, comme observateur. Ce séminaire faisait relâche à toutes les trois semaines (comme les séminaires de supervision) de façon à briser la routine.

Dès le départ, les responsables-animateurs l'ont défini comme un groupe d'apprentissage ayant ceci de particulier que le matériel d'apprentissage devait être constitué de situations vécues:

> -"L'apprentissage étant synergétique, l'expérience des autres est au moins aussi importante que la nôtre dans notre cheminement propre;
>
> - il s'agit de tendre à conceptualiser à partir de notre vécu propre et à partir de celui des autres;
>
> - de devenir attentif à ce qui est pertinent pour nous, en termes d'apprentissage;
>
> - de donner à nos gestes un sens (cohérence) afin de pousser au maximum nos propres apprentissages".

Le fonctionnement du groupe et l'animation

Au début de chaque séance, on établissait en commun l'ordre du jour, que l'on s'efforcait ensuite de respecter. Les procès-verbaux étaient rédigés à tour de rôle par les étudiants, dactylographiés durant la semaine par une secrétaire attachée au projet, photocopiés et distribués à chacun le vendredi suivant.

Nous visions là deux buts: d'abord, répartir la corvée ou équilibrer les rôles. Le deuxième but était didactique: habiliter les étudiants à cette technique de la rédaction d'un procès-verbal succinct et fidèle. Durant un certain temps, nous terminions aussi chaque séance par un retour-synthèse d'au moins 15 minutes sur le travail effectué durant la matinée. Ce retour demandait passablement de temps et arrivait à un moment où tous étaient fatigués et affamés, si bien que nous l'avons abandonné dès le début du trimestre d'hiver, par une espèce d'accord tacite.

De façon générale, aucun(e) étudiant(e) ne se montra très enthousiaste quand arrivait son tour de prendre des notes en vue de rédiger le procès-verbal: leurs possibilités d'intervenir s'en trouvaient diminuées. Malgré cela, nous avons poursuivi cette pratique jusqu'à la fin de l'année, et les étudiant(e)s ont continué à s'y prêter de bonne grâce.

Aujourd'hui, à l'examen, les procès-verbaux ainsi rédigés se révèlent incomplets: ils sont un peu trop schématiques pour véhiculer efficacement l'essence des interventions. De plus, les étudiants ne maîtrisent pas suffisamment le vocabulaire pour apporter toutes les nuances qui s'imposent: les mots ou expressions employés sont parfois en-deçà ou au-delà de la portée relative réelle des interventions. Un participant a peine parfois à reconnaître certains propos qu'il a tenus et à en reconstituer le sens. C'est une chose dont l'équipe était consciente dès le départ: nous espérions qu'un progrès graduel viendrait avec la pratique. Peut-être aurait-il fallu un entraînement spécifique? Certains membres de l'équipe ont aussi pris des notes, de sorte qu'aujourd'hui, nous pouvons compléter et nuancer ces schémas à l'aide de nos propres notes et en faisant appel à notre mémoire collective. C'est donc à partir de ces textes que nous pouvons aujourd'hui suivre le fil, tout au long de ces quelque vingt-cinq séminaires qui se sont échelonnés entre le 26 août 1980 et le 22 mai 1981 suivant.

Sans vouloir dresser une liste des sujets traités, nous pouvons malgré tout les regrouper en quelques catégories. C'est ainsi que les étudiants ont abordé à plusieurs reprises des aspects "techniques" comme certains des outils employés dans le projet: journal, rapports, jumelage, carnets de supervision, la supervision elle-même et les évaluations de mi-trimestre et de fin de trimestre. La pédagogie avait sa place: très souvent, on retrouve des discussions concernant la discipline, l'organisation du travail, les interventions du maître et du (de la) stagiaire. Les problèmes de répartition du temps, de relations avec les parents, des systèmes de motivation, des enfants-relief, reviennent constamment. Assez tôt dans l'année, les étudiants signalent la confusion qui existait par rapport à leur rôle de stagiaire: ils(elles) se disaient mal à l'aise pour intervenir auprès des enfants. Le partage des tâches avec les maîtres était difficile. Cela donnait parfois lieu à des critiques acerbes de l'école où ils(elles) se trouvaient, du mode d'action de certain(e)s enseignant(e)s. Ils(elles) réagissaient à cette confusion par de longues attentes, des hésitations, une crainte de s'affirmer. Il en découlait forcément des résistances parfois assez marquées face à l'obligation que nous leur avions faite de prendre charge de la classe.

L'une des caractéristiques de ce groupe d'étudiant(e)s, c'était l'inégalité de leur participation. Cette inégalité s'est traduite autant dans le temps mobilisé par certain(e)s que dans l'importance des sujets traités. Bon nombre de participant(e)s manifestaient, là comme en classe, beaucoup de difficultés à occuper la place qui leur revenait. Cela a créé un flottement à plusieurs moments. Aussi, pour relancer la balle à chacun(e) et pour nourrir le groupe tout entier, les animateurs recouraient assez souvent à la technique de tours de table. Une autre formule qui est apparue au moins à trois reprises dans un même trimestre, fut le recours au remue-méninges(brain storming). L'équipe espérait toujours une meilleure distribution de la participation. Beaucoup d'échanges tournaient autour des problèmes d'acceptation de soi, d'affirmation de soi et d'image de soi. Vers le mois de mars, les animateurs abordèrent directement avec les participant(e)s la question de la dynamique qui leur était propre et commencèrent à travailler cette question avec eux. Le problème n'en subsistera pas moins jusqu'à la fin.

Les ateliers

Les ateliers spécifiques apparurent plutôt tardivement dans le décor. Un atelier de planification pédagogique eut lieu en mars. Ce n'est qu'au début d'avril que l'on décida de prendre des périodes précises pour étudier les interactions de classe de façon systématique. Cet atelier s'étendait sur quelque 10 heures. Il faut cependant ajouter que, parallèlement au travail régulier, six des neuf étudiant(e)s du projet ont participé, de janvier à mai, à un atelier d'écriture qui se tenait hebdomadairement, en soirée, à l'école Ressources.

Durant l'année, le groupe a aussi reçu, à son temps de rencontre hebdomadaire, la "visite" de quelques visiteurs extérieurs au projet: Madeleine Baillargeon, professeur à la F.S.E., qui a parlé avec eux de la petite enfance; André Roy, directeur de l'école Ressources, qui leur a tracé l'organigramme de la participation à tous les niveaux du système scolaire. Jean-Paul Martin, étudiant à la maîtrise et enseignant d'expérience, a aussi participé à une ou deux rencontres avec ce groupe. Ils ont également rencontré, en fin de journée et à l'école, Mme Pauline Lemelin, enseignante à temps complet et étudiante à la maîtrise, qui leur a exposé son projet de recherche sur l'apprentissage de l'écriture.

La deuxième année

L'orientation

Suite à l'évolution du séminaire durant la première année du projet, les responsables ont défini une orientation nouvelle à lui donner pour la deuxième année:

> "Les étudiants participent à un séminaire d'intégration tenu à la F.S.E. et animé par Jules Dumas. Ce séminaire aura lieu à tous les quinze jours (en alternance avec les ateliers), le vendredi avant-midi et il sera de nature pédagogique".
>
> (Entente tripartite, juillet 1981
> 1 - Principes de base à respecter, p. 3)

Cette orientation a été précisée davantage dans la 3e partie: "Tâches respectives", comme suit:

> "Elle (l'étudiante) participe à toutes les deux semaines au séminaire d'intégration.
>
> Elle prépare ce séminaire en réfléchissant à ce qu'elle vit en classe, aux difficultés qu'elle éprouve, aux réalisations qu'elle a faites. Elle y apporte son vécu, ses difficultés, ses interrogations."

Au cours des réunions précédant l'entrée des stagiaires dans les écoles, nous avons eu l'occasion de les informer que l'animateur allait enregistrer intégralement chaque séminaire, pour en tirer ensuite un procès-verbal dont la série complète constituerait l'emsemble des données à partir desquelles il allait rédiger son rapport de recherche de maîtrise. C'était là demander l'aide des étudiant(e)s pour que le matériel soit intéressant; c'était en même temps leur indiquer toute l'importance que nous entendions attribuer au séminaire.

Forts de cette orientation clairement définie, nous avons abordé le trois septembre notre premier séminaire. Précisons ici que nous avons déterminé à ce moment que la journée du jeudi conviendrait mieux que le vendredi,compte tenu des conditions existant dans les écoles.

Nous avons vécu quatre séminaires sous ce régime. Puis, le 15 octobre, les étudiant(e)s ont émis le souhait que les séminaires deviennent hebdomadaires: ils(elles) perdaient le fil d'une quinzaine à l'autre et éprouvaient le besoin de se voir plus souvent pour échanger d'une façon systématique. Nous avons aquiescé d'emblée à cette demande, d'autant que l'animateur éprouvait lui-même de la difficulté à retrouver le fil de situations qui lui étaient étrangères et qu'il estimait que le groupe n'arrivait pas à trouver sa vitesse de croisière. C'est ainsi qu'à partir du 22 octobre, les séminaires d'intégration sont devenus hebdomadaires. Les ateliers allaient désormais avoir lieu le jeudi après-midi. Nous en parlerons plus loin.

Quelques chiffres

Au total, nous avons tenu dix-huit séminaires de trois heures, auxquels il faut ajouter les évaluations correspondantes de décembre et de la fin d'avril. Nous avons donc eu une soixantaine d'heures de discussions.

Au plan technique, il est vite apparu que, pour que le matériel ainsi enregistré soit utile, il devait être relevé le plus complètement possible. Bien sûr, il a fallu y opérer une certaine sélection: nous l'avons fait en éliminant ce qui, à l'écoute, apparaissait comme des redites ou de l'accessoire, mais en conservant intégralement le reste.

Le relevé de ces délibérations représente un volume de 309 pages dactylographiées. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces données feront l'objet d'une analyse au cours des prochains mois.

A quelques reprises, nous avons eu la présence au séminaire des deux responsables du projet. Ils venaient pour discuter avec les étudiant(e)s des questions de planification du travail, d'évaluation. Cela fait, ils nous laissaient poursuivre notre cheminement de groupe.

Le fonctionnement du groupe et l'animation

Nous retrouvions à chaque semaine un groupe hautement motivé. Les huit étudiant(e)s étaient réparti(e)s dans trois écoles à l'automne comme à l'hiver. Tou(te)s disaient avoir plaisir à se revoir pour faire le point depuis la rencontre précédente, à parler de leurs réussites comme de leurs difficultés. C'est ce que nous appelions: faire le point. Cela venait après les échanges d'informations, consignes, messages du début et a constitué l'essence même des séminaires.

D'emblée, il s'est établi dans le groupe un climat d'échange, d'écoute active, de respect mutuel. Une grande liberté de parole s'accompagnait d'un haut niveau d'écoute. Cela ne signifie pas qu'il y ait eu une égalité constante dans la participation. L'inégalité relative semblait plutôt liée à la timidité de certain(e)s, à leur difficulté à intervenir dans un groupe. Ils(elles) participaient activement, mais "mentalement". C'était là une réalité à ne pas brusquer! La nature des problèmes rencontrés dans la classe par certain(e)s d'entre eux(elles) demandait plus de temps de clarification que d'autres cas. Nous pouvions vérifier en cours de route que tous (toutes) prenaient profit et intérêt à participer aux échanges. Et le nombre restreint de huit participant(e)s permettait vraiment à qui le voulait d'y aller de son grain de sel.

Dans l'uniformité du quotidien de l'animateur, l'animation d'un tel groupe fut une vraie fête hebdomadaire, une oasis pédagogique. Le groupe étant ce qu'il était, sa tâche en était d'autant facilitée. Avec le recul, il apparaît que les techniques d'animation utilisées pourraient se ramener aux quelques suivantes:

- inviter à parler;
- reformuler;
- faire certains retours sur le passé pour établir certains liens entre des événements;
- donner du support;
- demander des précisions;
- inviter à élaborer davantage.

Le climat étant ce qu'il était, le non-verbal (gestes d'encouragement à poursuivre, hochements de tête, froncements de sourcils, sourire...) jouait un grand rôle. Bien sûr, l'animateur ne se privait pas non plus de donner son avis, d'offrir un témoignage personnel à l'occasion.

L'évolution du groupe

Nous avons déjà mentionné l'accent mis sur les aspects pédagogiques. C'est donc dire qu'au départ, nous avons voulu éviter de renouveler l'expérience de l'An 1 où l'accent portait beaucoup sur les aspects personnels. Evidemment, être et agir sont intimement reliés en pédagogie; certain(e)s étudiant(e)s ont traversé des moments pénibles. De façon générale, il pouvait en être question en séminaire, mais l'approfondissement des problèmes personnels (estime de soi, affirmation de soi) s'est plutôt fait par l'intermédiaire du journal de chaque stagiaire ou dans des rencontres individuelles avec l'un ou l'autre des deux responsables.

Les débuts de l'année ont été marqués chez la plupart des étudiant(e)s par de grandes hésitations: ils(elles) ont eu de la difficulté à s'affirmer devant les maîtres comme devant les enfants. Ils(elles) ont été à la recherche de leur "seuil de la douleur", de leur limite de tolérance:

- "Il faut que je fonce: le professeur ne vient pas me chercher..." "Tout n'est pas clair; je ne sais pas toujours ce que je devrais faire."
- "Je sais ce qu'il ne faut pas faire, mais je ne sais pas ce que je devrais faire."
- "Je suis un peu comme une élève... Peut-être que je ne fonce pas assez... Je m'intègre comme je peux, je suis assez mal à l'aise..."
- "Du point de vue de la discipline, je pense qu'avec de la détermination, je vais y arriver."
- "Un problème à ce niveau, c'est que [mon maître de stage] et moi n'avons pas le même seuil de tolérance au bruit et à la discipline..."

Chaque stagiaire était à la recherche de "ses" moyens de se tirer d'affaire:

- "Mon professeur a l'aspect assez sévère. Elle n'a pas ce problème. Je ne veux pas non plus adopter ses moyens."

... et graduellement, ils(elles) en sont venu(e)s à réaliser que la solution résidait peut-être dans une planification plus serrée:

- "En analysant ma journée d'hier, je réalise que c'est un problème d'organisation, de planification... Il faut que je me "durcisse le coeur" pour sévir quand il le faut."

- "J'ai cerné le cas de certains enfants hyperactifs et peux maintenant prévenir les coups: quand ils finissent un travail avant les autres, je les invite à aller aider ceux qui ne savent pas encore lire ni écrire..."

Pour d'autres c'était un manque de clarté qui était à l'origine de leur difficulté à maîtriser la situation:

- "J'ai reparlé de mon échec avec [mon maître de stage] et j'ai trouvé que la cause de mes problèmes, c'est que je ne suis pas clair(e) dans ce que je dis, dans mes consignes."

Sur des questions comme celles-là, on voit que le premier pas vers le progrès, c'est la prise de conscience, à partir de laquelle chaque stagiaire peut commencer à concentrer autrement ses efforts. Tout au long de l'année, l'animateur a eu le sentiment que les étudiant(e)s abordaient leurs échecs et leurs problèmes avec une franchise, une ouverture totale. Dans le même sens, ils(elles) ont été tout heureux(ses) de raconter leurs réussites.

On aura lu ailleurs dans le présent rapport, la difficulté qu'ont éprouvée certain(e)s étudiant(e)s à assumer dans la classe suffisamment de responsabilités. Ce sont des choses dont nous tentions de faire le tour en séminaire, pour bien situer les problèmes. Mais,toujours, l'action de fond à ce niveau devait se faire lors de la supervision individuelle.

Périodiquement, en séminaire, l'animateur interrogeait les étudiant(e)s sur l'usage qu'ils(elles) faisaient des autres outils: journal et supervision, et sur ce que cela semblait leur rapporter.

Une partie des séminaires a été employée à discuter des cas d'enfants-relief qui causaient problème à l'un ou l'autre des étudiant(e)s, tant il est vrai que l'on parle surtout de ce qui nous préoccupe! Interrogé(e)s là-dessus à la fin d'avril, les étudiant(e)s ont indiqué clairement que cela leur avait été utile:

> - "Si on en parlait, c'est qu'on voulait avoir de l'aide parce qu'on était un peu dépassé. On cherchait des suggestions, l'opinion des autres. Moi cela m'a éclairée. Le fait d'en parler et déjà le cas devenait plus clair..."

Mais il n'est pas que les enfants-relief pour capter l'attention des stagiaires: leur vie était centrée sur leur classe et de plus en plus. Ainsi parlait la stagiaire "S", le 18 février 1982:

> - "Nous avons toujours en tête chaque enfant et son problème, puis l'ensemble de la classe. Ce n'est pas courant, dans la vie ordinaire, de devoir composer avec peut-être 24 variables différentes, d'établir un ordre d'importance dans les problèmes, de voir lesquels nous devons mener de front, d'être attentifs à ce qui se présente de nouveau... C'est dur! Et je me demande si c'est normal que nous soyions toujours habitées par cela! J'ai toujours la classe en tête quand je regarde la T.V. J'en rêve la nuit!..."

Les ateliers

Contrairement à la première année, les ateliers sont apparus très tôt dans l'année. Au début, nous l'avons dit, ils alternaient avec le séminaire. Ensuite, ils avaient lieu le jeudi après-midi. Les apprentissages faits en ateliers ont ainsi pu s'intégrer graduellement à

l'action du stagiaire. Il y eut d'abord deux ateliers portant sur la planification du travail, un sur l'étude des interactions de classe, un sur la pensée créatrice, un autre sur l'animation de groupe et deux sur le journal.

A quelques reprises durant chaque trimestre, les étudiant(e)s ont rencontré deux ou trois professeurs du département de didactique, titulaires de cours où eux-mêmes se trouvaient inscrit(e)s (Mathématiques, milieu humain).

Le reste du temps, les étudiant(e)s se rendaient travailler à la didacthèque pour préparer du matériel ou lire, simplement.

Bien que ce ne soit pas le fait des séminaires d'intégration à proprement parler, nous y avons abordé périodiquement la question des sorties: aller voir ailleurs ce qui se passe! Très pris(e)s par leur situation de classe, les étudiant(e)s ont longtemps résisté à se permettre une parenthèse dans leur travail coopératif, pour aller passer un jour ou deux dans un autre milieu, voir un autre style d'enseignement, un climat de classe et d'école différent. Quand ils(elles) s'y sont résolu(e)s, ils (elles) en sont toujours revenu(e)s enrichi(e)s et enchanté(e)s: la comparaison avec leur propre classe de stage les aidait beaucoup à se situer.

De même, assez tôt dans l'année, l'animateur les a encouragé(e)s à se servir du magnétoscope là où c'était possible, et du magnétophone, pour enregistrer des moments de leurs propres interventions auprès des enfants. Vérification faite en fin d'année, il n'y a que quelques stagiaires qui ont donné suite à cette suggestion. Ceux(celles)-là ont dit par ailleurs avoir beaucoup retiré de l'expérience.

L'évaluation des séminaires

La notation. L'avant-midi du 28 avril '82 a été consacré à l'évaluation des séminaires d'intégration. Nous avons commencé par régler la question de la notation individuelle. Chaque participant(e) avait reçu une feuille comportant cinq critères en regard desquels il(elle) devait attribuer à chacun(e) de ses collègues un résultat sur cinq points, pour un total de 25. L'étudiant(e) faisait de même pour son propre cas, de même que l'animateur. L'addition de tous ces résultats, ramenés ensuite à cinq permettait d'établir la note à transmettre en vue du bulletin Les critères en question avaient été établis par l'équipe et soumis ensuite aux étudiant(e)s qui avaient suggéré certaines modifications dont nous avons tenu compte. On trouvera à l'annexe 4.5 la liste de ces critères d'évaluation.

L'évaluation du séminaire lui-même. Autant pour les fins de notre recherche que pour travailler une dernière fois l'intégration des apprentissages, nous avons voulu demander aux participant(e)s quel bilan ils(elles) faisaient de leur participation à ces nombreuses séances de discussion. Nous reproduisons ici certains des commentaires les plus éloquents, où les étudiant(e)s disent clairement l'importance qu'ils(elles) ont attribué à ces rencontres hebdomadaires:

> A- "Je sentais, de la part de chacun(e), une grande compréhension. J'aimais la façon dont les autres prolongeaient nos propos. On n'était pas seul(e)s à parler: d'autres nous posaient des questions ou nous parlaient de leur propre expérience. C'était vraiment le dialogue et on en sortait beaucoup plus riches."
>
> D- "Moi, ce que j'ai aimé, c'est l'évolution: au début, nous étions centrés sur nos problèmes, sur ce que nous vivions dans la classe... Graduellement, nous avons ouvert sur plus grand. Cela m'a plu."

H- "Dans mon cas, j'ai appris à exprimer davantage ce que je vivais."

C- "Je pense que ce que le séminaire m'a apporté: c'est d'apprendre à cerner mes propres opinions."

F- "J'ai appris à ne plus me comparer constamment aux autres."

B- "Moi, le séminaire a été un bon véhicule pour m'exprimer, pour clarifier des choses. Il m'a permis d'affirmer ma confiance en moi, l'affirmation de ma personne."

- "J'ai pu acquérir une sorte de cohérence entre mon action, ma pensée, mes théories, etc... Quand on suit constamment des cours sans avoir de formation pratique, on ne parle qu'en théorie! Comme nous étions engagé(e)s dans une action, le séminaire nous permettait de verbaliser et de constater cette cohérence."

E- "C'est un bon véhicule pour faire certaines prises de conscience. il m'a beaucoup aidé(e) à me situer et à éclaircir des choses. Ce sont des moments que j'ai savourés énormément."

A- "Il n'y avait pas d'idées imposées..."

Le style d'animation

Nous avons déjà vu que le groupe était centré sur la tâche et sur la démarche personnelle de chacun(e) des participant(e)s. L'animateur n'avait pas de théorie à appliquer; il intervenait spontanément à partir de son expérience antérieure et de la lecture qu'il faisait des événements. Il a tenté de respecter l'agenda de départ dans la mesure du possible autant par principe que par inclination personnelle: il était plus à l'aise dans un fonctionnement axé sur la pédagogie que sur les phénomènes de groupe.

Lors de l'évaluation finale des séminaires dont nous venons de parler, un(e) participant(e) a dit avoir éprouvé une certaine tension personnelle au sein du groupe, à partir d'une certaine époque, et regretter de n'avoir pas clarifié ce qui se passait. Il(elle) aurait souhaité de l'aide. Nous ne pensons pas qu'un tel genre de clarification était interdit par des normes implicites du groupe. Mais l'animateur n'a pas non plus ouvert la porte systématiquement à ce niveau de fonctionnement.

Dans les séminaires du début de la deuxième année, il est arrivé à quelques reprises à l'animateur de procéder avec les participant(e)s à une brève évaluation de la rencontre qui venait d'avoir lieu. Les commentaires tout à fait positifs qui y étaient faits indiquaient manifestement une grande satisfaction. Mais, après deux ou trois séances, l'animateur en est venu à croire (à tort!) que les stagiaires répondaient peut-être à ce qu'ils(elles) interprétaient comme une attente de gratification de leur part, qu'il "allait à la pêche" de commentaires positifs! Le climat étant excellent, il a alors opté pour abandonner cette pratique, aidé en cela par le temps qui était toujours trop court.

Nous pouvons maintenant penser que si les retours sur le séminaire avait été conservés, le problème que nous venons d'évoquer aurait pu être tiré au clair dès que le(la) participant(e) en cause en est devenu(e) conscient(e). Il est probable que toute une zone de travail aurait ainsi été ouverte.

Les limites des séminaires

Nous avons vu, dans le présent chapitre, grâce à plusieurs témoignagesd'étudiant(e)s toute l'importance qu'ils(elles) attribuaient au séminaire d'intégration. Nous n'entendons aucunement minimiser cette importance. Mais il nous semble essentiel de préciser ici que la portée

de l'action de l'animateur aurait été grandement réduite sans l'éclairage qu'apportaient les rencontres hebdomadaires de l'équipe d'encadrement.

En effet, il ne faut pas perdre de vue ici que le séminaire, considéré comme outil, allait de pair avec le journal de bord et la supervision. C'est donc aux rencontres de l'équipe que nous pouvions nous renseigner mutuellement sur les incidents critiques, les difficultés particulières, les réussites de l'un(e) ou l'autre des étudiant(e)s. L'action de l'animateur était donc "colorée" de cette connaissance. Cela nous semble d'ailleurs le fait le plus normal, puisqu'en général, le superviseur d'un stage est celui qui anime les séminaires des étudiant(e)s dont il est responsable. Dans son cas, il fait ses propres observations; dans notre cas, nous avions besoin de mettre les nôtres en commun. Cette mise en commun nous amenait à objectiver certaines observations par les simples corroborations que nous y trouvions.

CHAPITRE 9

LE JOURNAL

La première année

Dès le début du projet, nous avons estimé essentiel que les étudiant(e)s tiennent un journal de bord. Nous demandions à chacun(e) de relever régulièrement les principaux événements et de relater son expérience. Nous leur demandions d'utiliser le journal pour dégager le sens de leurs apprentissages: cet instrument nous apparaissait susceptible d'aider à les maximiser.

Dès le 12 septembre 1980, nous avons proposé aux étudiant(e)s de commencer à écrire. Nous ne leur demandions pas une écriture unique et formelle. Nous souhaitions en effet que chacun(e) trouve une façon bien personnelle de l'utiliser. La littérature ne nous fournissait pas d'informations concernant la tenue d'un journal dans un contexte de formation professionnelle. L'expérience du BEPPO sur ce point était à peu près nulle: les travaux demandés étaient de simples comptes-rendus d'expérience. Il convenait donc que chacun(e) s'approprie cet instrument, l'utilise selon ses propres besoins et dans un style personnel. La recherche visait précisément à comprendre dans quelles conditions un tel instrument peut être utilisé et quelle est la nature des apprentissages qu'il permet de réaliser.

Notre proposition de départ est donc demeurée très générale. Le journal devait servir à symboliser son expérience et à intérioriser graduellement son vécu. Chaque étudiant(e) était invité(e) à exprimer régulièrement ce qui se passait pour lui(elle), soit au niveau personnel, soit dans sa relation avec l'enseignant(e) ou avec les enfants. Nous souhaitions qu'ils(elles) notent leurs différentes prises de conscience. Nous demandions à chacun(e) de l'utiliser pour découvrir certains aspects mêlés de son expérience. Nous les encouragions à explorer les zones imprécises, les insatisfactions, les impressions plutôt que de se limiter à des descriptions d'événements. Leur vécu personnel devait prendre autant d'importance que les aspects plus factuels de l'expérience de classe.

Nous voulions que le journal devienne un instrument éclairant l'expérience quotidienne et laissant des traces du cheminement de chacun(e). Les étudiant(e)s devaient donc décrire le quotidien, c'est-à-dire relater les événements, les faits tels qu'ils surviennent dans la classe. Les sentiments personnels et émotions avaient leur place au même titre que les événements. Les étudiant(e)s pouvaient aussi analyser ces événements ou ces réactions, les relier entre eux, voire même les interpréter.

Les découvertes, les prises de conscience qui se dégageaient des faits nous paraissaient de la plus grande importance, dans la mesure où elles témoignaient des apprentissages et des transformations qui s'opéraient chez les étudiant(e)s.

D'un autre côté le journal nous paraissait être un outil essentiel pour notre propre recherche. En effet, les étudiant(e)s, en décrivant des événements, en notant leurs réactions et leurs apprentissages, constituaient graduellement une véritable banque d'informations concernant leur expérience. Nous estimions que nous allions trouver dans les journaux des témoignages de première main concernant l'évolution de chacun(e) d'eux(elles).

A l'occasion des séminaires d'intégration du premier trimestre de la première année, nous sommes revenus périodiquement (26 sept., 21 nov.) sur les problèmes liés à l'utilisation du journal. Nous avons fourni certaines informations concernant des techniques de rédaction comme l'utilisation de dialogues, dessins, rêves,... Aucun entraînement systématique n'a cependant été proposé. Nous les avons simplement encouragé(e)s à tenir compte de leur état émotionnel, de leurs prises de conscience personnelles. Nous leur avons signalé que leurs réussites étaient aussi importantes que leurs difficultés. Nous insistions beaucoup pour que chacun(e) "nomme" ses apprentissages et fasse état des transformations qu'il(elle) percevait en lui(elle).

Cet aspect concernant le développement professionnel, l'identification des apprentissages, a toujours posé des difficultés importantes aux étudiant(e)s. Dans les faits, ils(elles) ont opposé une résistance à écrire, ayant de la difficulté à donner un sens à ce geste d'écriture. L'utilisation du journal, au cours de la première année, a connu de grandes fluctuations selon les personnes et les périodes de l'année. Il faut dire qu'il n'a jamais fait l'objet d'une évaluation systématique. De façon à protéger l'intimité de ce qui y était rapporté nous ne faisions pas intervenir ce matériel lorsqu'il était question d'évaluation. Nous n'exercions pas de pressions sur les étudiant(e)s. Nous nous contentions de suggérer.

Les étudiant(e)s savaient que les responsables du projet allaient lire leur journal. La confidentialité leur était par contre garantie. Le maître de stage n'avait pas accès au journal, sauf si l'étudiant(e) le lui proposait, ce qui s'est avéré tout à fait exceptionnel. Pour encourager encore davantage l'intimité et la liberté d'expression, les étudiant(e)s avaient tout le loisir de retirer certaines pages avant de remettre le journal. Nous acceptions le procédé. Nous avons toujours insisté sur le respect et la protection de chaque participant(e). A la suite d'une suggestion de notre part, certain(e)s ont d'ailleurs jugé bon de tenir un journal parallèle.

Ce n'est qu'au mois de février que les responsables du projet ont procédé à une première lecture des journaux. Le projet réclamait beaucoup de temps et d'énergie et il n'entrait pas alors dans nos priorités de procéder à ces lectures.

Même si nous encouragions les étudiant(e)s à écrire régulièrement, il est certain que cet éloignement n'aidait guère à les motiver: nous ne lisions pas leur travail, de sorte qu'ils(elles) ne recevaient aucune

rétroaction de notre part. Comme ce travail était souvent lourd et insatisfaisant pour eux(elles), ils(elles) ont eu tendance à laisser l'écriture de côté. Malgré nos propos encourageants, nous ne montrions pas par nos gestes l'importance que nous accordions à cette partie de leur expérience.

Cette première lecture de février devait nous permettre de découvrir que le journal contenait des informations très importantes. La description des événements, l'expression des réactions et des sentiments des étudiant(e)s permettaient de constater l'existence de difficultés chez certain(e)s étudiant(e)s. Ainsi, dès les premières pages, nous pouvions voir apparaître dans certains journaux des indications précises nous permettant de comprendre comment des conflits avaient pris naissance, et s'étaient graduellement cristallisés. Des récurrences étonnantes apparaissaient. La lecture des journaux nous a conduits à des prises de conscience importantes et dans un cas,cette lecture a catalysé notre décision d'un changement de classe. Cette lecture permettait d'aider l'étudiant(e) à voir clair dans son expérience, à prendre ses propres décisions. Notre animation se trouvait fondée sur des éléments additionnels.

Après cette première année, il nous est apparu évident que la lecture des journaux était essentielle. Non seulement la lecture devait-elle être régulière, mais l'étudiant(e) avait aussi besoin de commentaires de la part de ceux(celles) qui entraient en contact avec ces écrits. La simple discussion occasionnelle ne suffisait pas à maintenir la motivation élevée et à donner un sens à ce travail. Il n'y avait pas avantage non plus à laisser venir les événements. Il valait mieux intervenir et proposer une structure de départ, un certain entraînement que chacun(e) adapterait à ses propres besoins.

Malgré les difficultés que nous avons déjà mentionnées, les étudiant(e)s de la première année ont beaucoup écrit: plus de 800 pages au total. Le contenu de ces journaux ainsi que les entrevues qui ont été faites à l'occasion des journées d'évaluation de juin 1981 nous ont permis de constater que le journal avait été avant tout un instrument de défoulement, une soupape à l'émotivité. Autrement dit, les étudiant(e)s l'ont utilisé d'autant plus qu'ils(elles) éprouvaient des difficultés ou lorsque les choses ne se déroulaient pas comme ils(elles) le voulaient, ils(elles) se vidaient le coeur. La plupart ont écrit régulièrement; certain(e)s préféraient le séminaire d'intégration où ils(elles) pouvaient formuler verbalement leur pensée et recevoir les réactions immédiates des autres ou des responsables. Pour d'autres, des entretiens individuels ont été des façons plus efficaces d'explorer certains aspects de leur expérience.

Le thème principal qui ressort à la lecture des journaux de la première année concerne l'image de soi.

Les problèmes de relations avec l'enseignant(e) et de gestion de classe étaient également très présents de même que ceux se rapportant aux événements de supervision survenus entre janvier et juin.

Nous nous sommes rendu compte au cours de cette première année qu'il y a une certaine contradiction entre le fait d'exiger l'écriture d'un journal et laisser aux étudiant(e)s toute latitude pour ce faire. En effet, nous acceptions que certain(e)s n'écrivent pas durant de longues périodes et pour respecter leur démarche nous n'intervenions pas. C'est le désir de ne pas interférer qui nous a aussi conduits à ne pas faire entrer cette partie de l'expérience dans l'évaluation finale. Nous affirmions toute l'importance du journal pour eux(elles) et pour nous, et simultanément nous n'en tenions pas compte, ni en cours de route, ni en fin d'expérience. Nous avons par la suite pris conscience que seule une démarche suivie, fortement encadrée amenant l'implication personnelle des responsables, pouvait assurer la réussite dans l'utilisation de cet outil.

On pouvait traduire le sentiment général des étudiant(e)s à propos du journal par ces quelques phrases issues des entrevues passées lors des journées d'évaluation de fin d'année:

- "On ne sait trop quoi dire, ni comment l'utiliser en dehors d'une description d'événements..."
- "On aurait avantage à accorder un plus grand suivi au cours de la rédaction... "
- "C'est parfois fastidieux de s'asseoir et s'astreindre à écrire quelque chose qu'on a ni envie, ni besoin de révéler..."
- "C'est satisfaisant par moments, au niveau personnel, on aurait par ailleurs beaucoup de difficultés à qualifier son apport (en parlant du journal)..."
- "On dirait que nous avons été sans cesse à la recherche d'un motif pour écrire qu'on voyait éloigné de nous..."

La deuxième année

Dans une perspective d'utilisation plus efficace, il convenait donc d'apporter un suivi dans le processus de rédaction du journal. L'entente tripartite de la seconde année formulait l'exigence de régiger un journal. On y annonçait une cueillette mensuelle des journaux par les responsables qui s'engageaient à les lire et à les commenter rapidement.

Nos réflexions portèrent alors sur l'ensemble des conditions facilitant l'utilisation de cet instrument. Il apparaissait important de tenir compte de quatre dimensions: premièrement guider les premiers pas dans l'utilisation du journal en élaborant une proposition de départ qui poserait certaines balises; deuxièmement orienter les interventions de façon à accorder une attention soutenue à l'émergence de difficultés avec l'outil; troisièmement proposer un entraînement à certaines techniques d'écriture; et finalement, assurer la régularité de la cueillette, de

la lecture commentée des journaux et de leur retour aux étudiant(e)s.

Une première rencontre avec les stagiaires eut lieu dès le début de septembre. Nous y avons présenté les grandes lignes de la démarche proposée et nous avons distribué le matériel de base (crayons, cartables, papiers) devant faciliter le démarrage. La distribution de ce matériel, le soin que nous avions mis à le choisir, à le mettre au point, l'attention que nous portions à chaque étudiant(e) était une façon non équivoque de faire connaître aux étudiant(e)s toute l'importance que nous accordions au journal. Le journal fut aussi identifié comme faisant partie de la démarche de recherche plus spécifique de Fernand Gervais, l'assistant de recherche, qui en faisait l'objet de sa thèse. Le contenu du journal se trouvait ainsi valorisé.

A une rencontre subséquente, nous avons proposé aux étudiant(e)s un journal-guide. Il nous paraissait important qu'ils (elles) puissent se référer à un document leur fournissant quelques indications minimales concernant l'utilisation du journal, la façon de le rédiger. Il s'agissait essentiellement d'un mode d'emploi qui proposait quelques éléments de procédures. Pour rédiger ce journal-guide, nous nous étions inspirés des travaux de Progoff (1977) et de Rainer (1978) qui avaient eux-mêmes exploré le domaine des "journaux intensifs".

Nous rendions la rédaction du journal obligatoire et nous ne laissions planer aucun doute à cet égard. Par contre, nous insistions pour que chacun trouve le moyen de s'approprier l'instrument. Nous avons évité de laisser croire qu'il n'y avait qu'une façon d'utiliser cet outil. Chacun(e) devait le faire sien, l'utiliser à sa convenance. Cette appropriation touchait autant le contenu, les techniques de travail, le style, que le rythme d'écriture lui-même. Nous insistions sur la régularité, mais nous étions conscients qu'à certains moments, il pouvait être plus important de le mettre de côté pour y revenir plus tard avec plus d'intimité.

Ce qui devait en guider la rédaction, c'était le sens qu'on lui attribuait et non les critères de conformité à quoi que ce soit. Il fallait éviter la routine. Chacun(e) devait en découvrir les possibilités, l'apprivoiser et le "mettre à sa main".

Au niveau de l'intervention, l'événement majeur de cette deuxième année fut sans aucun doute la lecture commentée, mensuelle des journaux. Pour les stagiaires, il s'agissait d'un événement important. La lecture fébrile,dès le retour des journaux, des commentaires écrits, illustre bien la portée de cet événement. On ne peut s'empêcher d'établir un parallèle avec l'arrivée d'une lettre importante d'un(e) ami(e). Ces commentaires étaient écrits au plomb (de façon à pouvoir être effacés par l'étudiant(e)), parsemés dans le texte et synthétisés à la toute fin dans une page. Ils concrétisaient le rapport étroit qui s'établissait avec les responsables du projet. Ce rapport prenait d'autant plus d'importance que l'expérience se déroulait à travers un stage de longue durée et qu'en cette deuxième phase du projet les contacts personnels entre stagiaire et superviseur furent plus espacés, du moins pour les étudiant(e)s qui étaient à l'école Ressources.

Ces commentaires consistaient tantôt en de simples reformulations, tantôt en des indications concernant les modalités d'utilisation de l'outil. Fréquemment nous avons signalé aux étudiant(e)s qu'il n'était pas utile de relater ce qu'ils(elles) savaient déjà. Nous leur proposions plutôt d'explorer les aspects voilés et inconnus de leur expérience. Les insatisfactions étaient des occasions d'aller plus loin et d'explorer ce qui les provoquait. Nous avons encouragé toutes les façons personnelles de travail. Nous posions des questions à propos des intentions des étudiant(e)s, nous contestions certaines de leurs affirmations et dans certains cas nous leur faisions des suggestions, nous leur proposions des références, voire des activités à faire. C'était un véritable dialogue qui s'engageait et fréquemment on retrouvait dans le texte, les réactions de

l'étudiant(e) aux commentaires des responsables.

Ainsi les responsables pouvaient suivre l'évolution des étudiant(e)s. On entend par là que la cueillette et la lecture périodique des journaux permettait d'entrer en contact avec l'expérience des étudiant(e)s, de connaître une situation et d'agir sur elle et, en même temps, de donner des pistes de changements pour que l'étudiant(e) agisse par lui(elle)-même. En d'autres termes, les commentaires alors formulées contribuaient à suggérer des perspectives, des pistes de changement, et à valoriser un éveil constant à sa propre expérience.

Un certain nombre de rencontres individuelles sur le journal sont venues s'ajouter à ces commentaires écrits. Le travail d'entraînement qui a été proposé aux étudiant(e)s s'est également inséré dans le déroulement. En effet, nous avons proposé aux étudiant(e)s deux ateliers d'entraînement au journal: l'un à la mi-novembre, l'autre à la mi-février. A l'intérieur de ces ateliers, les étudiant(e)s échangèrent sur leurs difficultés. Ils(elles) pouvaient mettre en commun leur façon de procéder, leurs découvertes. De plus, ils(elles) furent initié(e)s à utiliser certaines techniques, notamment l'imagerie et les dialogues. Nous sommes conscients maintenant que ces entraînements auraient pu être plus longs et plus systématiques. On aurait eu aussi avantage à les répéter de façon à revenir sur l'utilisation de ces techniques. Toutes ces interventions ont démontré constamment l'importance que nous accordions à ces journaux.

Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, le fait que notre assistant de recherche fasse de leur journal l'objet de sa thèse de maîtrise semble avoir été important. Celui-ci s'est intéressé de près à leurs écrits, les a lus et commentés régulièrement. De plus, Fernand faisait des visites régulières dans chaque école de façon à garder un contact étroit avec chacun(e) des étudiant(e)s. Il s'intéressait à leur travail.

Nous avons aussi décidé à la fin du dernier trimestre que le journal deviendrait partie intégrante de l'évaluation. L'écriture avait représenté une activité importante dans l'investissement global des étudiant(e)s et il nous apparaissait normal d'en tenir compte dans l'évaluation finale. Conjointement avec les étudiant(e)s, nous avons établi des critères d'évaluation de l'usage que chacun(e) avait fait de cet instrument. Voici ces critères:

1- Ampleur (nombre de pistes explorés, mobilité dans la façon de travailler),

2- appropriation de l'instrument et régularité (tenant compte du sens),

3- intimité / profondeur des problèmes touchés, retentissement intérieur,

4- niveau d'analyse réflexive, critique (aux plans personnel et pédagogique),

5- témoignage de la transformation personnelle et de l'action.

Ces critères ont été établis, puis scrutés, tant par les responsables, l'assistant de recherche, que par les étudiant(e)s eux(elles)-mêmes. Une note qualitative en a été dégagée. Elle représentait l'évolution générale de chaque étudiant(e). Nous nous sommes rendu compte que cette note permettait selon les cas de compenser pour d'autres habiletés que certain(e)s étudiant(e)s avaient moins développées (voir le chapitre sur l'évaluation).

Nous avons pu constater qu'en matière d'écriture, les habiletés de chacun(e) étaient fort différentes. Alors que les un(e)s investissent beaucoup de temps, écrivent facilement, avec beaucoup d'intensité et de profondeur, d'autres ont plus de difficultés à utiliser cette forme d'expression. Certain(e)s ont écrit de façon plus superficielle et ont suggéré de remplacer l'écriture par d'autres techniques comme le magnétophone. Nous avons été amenés, en cours de route, à recommander à des

étudiant(e)s d'utiliser moins leur journal et de communiquer davantage au niveau du groupe de pairs (séminaire d'intégration). En effet, dans certains cas, le journal favorise un repli sur soi, une exacerbation de certains problèmes. L'exploration écrite des difficultés peut devenir un rituel sans fin dont il est difficile de sortir. Chaque fois que les étudiant(e)s avaient tendance à s'éloigner de leur expérience immédiate pour aborder de "grandes questions", nous leur conseillions de changer de direction et de revenir au quotidien. Comme nous l'avons déjà indiqué, certain(e)s étudiant(e)s ont tenu un journal parallèle.

En somme, l'utilisation du journal aura été un événement important, dépassant largement la simple narration du quotidien. Le journal aura été un instrument d'exploration permettant des prises de conscience et des découvertes chaque fois renouvelées. C'est un instrument exigeant, il aura demandé beaucoup d'énergie et de tenacité. Son utilisation requiert une grande discipline de travail et une volonté bien arrêtée de la part de l'étudiant(e).

Ainsi que nous l'espérions à l'origine du projet, le contenu des journaux nous aura permis de constater un grand niveau de profondeur et d'intimité du discours par rapport au vécu. Vraisemblablement le journal est un instrument d'intégration remarquable. On y retrouvait à la fois un niveau personnel très riche et un discours pédagogique articulé (pour un approfondissement des éléments du contenu il faudra se référer à la thèse plus spécifique sur le journal).

Nous croyons que dans une expérience ultérieure, la tenue d'un journal s'imposerait. Par contre, il conviendrait d'entraîner encore plus systématiquement les étudiants à des techniques de rédaction. Un premier travail pourrait avoir lieu avant le début des classes. Une fois ce minimum d'expérience acquise, des entraînements et des partages systématiques pourraient avoir lieu en cours d'année.

Lors de l'évaluation finale, les étudiant(e)s nous ont proposé de lire et de commenter les journaux à chaque quinzaine. C'est sûrement un rythme souhaitable pour eux(elles) mais nous craignons que ce ne soit guère réaliste pour les responsables. La lecture mensuelle n'en reste pas moins une nécessité qu'il faudrait maintenir et nous continuons de penser que l'enseignant(e) ne devrait pas avoir accès à ce document.

CHAPITRE 10

LA SUPERVISION ET LE SEMINAIRE DE SUPERVISION

Nous traiterons ces deux aspects que sont la supervision et le séminaire de supervision dans la même section. En effet, les deux sont intimement reliés et témoignent de la même réalité, d'une part au niveau de la réalisation quotidienne, d'autre part au niveau des discussions qui ont précédé ou suivi la supervision.

Dès le départ, nous avons refusé de définir ce qu'allait être la supervision. Nous refusions d'adopter une conception particulière, de l'exiger des enseignant(e)s. Nous voulions qu'ensemble, responsables, enseignant(e)s et étudiant(e)s découvrent et contruisent une façon de faire la supervision qui allait tenir compte de l'expérience de chacun(e), de ses habiletés et des conditions propres à chacune des classes et de la matière même de la situation du stage intensif.

Il s'agissait donc de commencer à travailler et de laisser émerger une orientation particulière qui soit propre à ce groupe de travail. Cette conception était conforme à l'orientation générale du Projet et elle rejoignait les positions que nous avions déjà prises dans d'autres domaines (le travail coopératif, le journal, etc...).

Non seulement ce choix correspondait-il à une conception de l'apprentissage expérientiel sur le terrain, mais nous avions beaucoup d'hésitations face aux conceptions de la supervision que nous connaissions. La vision scientifique de la supervision nous paraissait trop limitative (ASCD, 1982). Le désir de tout objectiver, de mesurer ne nous paraissait pas une direction à prendre,même si nous reconnaissions l'importance de mettre au point des instruments et d'acquérir des habiletés d'observation. Les grilles d'analyse du comportement pédagogique connues de nous jusque-là

nous paraissaient davantage des instruments de recherche que des instruments d'intervention.

Nous étions à la recherche d'instruments simples, facilement utilisables dans le quotidien. Nous voulions que ces instruments soient souples et mobiles et qu'ils n'impliquent pas d'appareillage technique rebutant. Nous voulions aussi que l'observation rejoigne le plus possible la réalité dans sa totalité. Les instruments que nous connaissions nous semblaient réduire l'analyse à certains aspects pouvant faire perdre de vue des éléments importants de ce qui se déroulait en classe, mettant en cause la pertinence même de l'observation.

La conception clinique (Sullivan, 1980) de la supervision nous semblait plus acceptable. Par contre, les étapes qui y étaient proposées ne nous informaient guère sur la forme d'analyse à faire. On y proposait des étapes générales, à l'intérieur desquelles l'enseignant(e) ou le superviseur devait s'entendre avec l'étudiant(e), déterminer la nature de l'observation à réaliser, puis faire l'observation systématique. Par la suite, l'analyse de ce qui avait été observé et recueilli devait avoir lieu. Cette analyse conduisait à la formulation d'un certain nombre de rétroactions et à la préparation d'une nouvelle séance d'observation (Goldhammer , Anderson et Krajewski 1980; Acheson et Gall 1980; Cogan 1973).

Les étapes étaient tout à fait acceptables, mais elle ne nous renseignaient guère sur les modalités d'observation, ni sur les attitudes ou les particularités des rétroactions. La compréhension du sens même de l'approche clinique présupposait un premier contact avec cette réalité de la supervision. Or, c'est à partir de l'expérience même des enseignant(e)s et des étudiant(e)s que nous comptions poursuivre et préciser la démarche. Nous pensions que cette première prise de contact avec la supervision pourrait donner un sens à l'utilisation de certains outils.

A cette époque nous ne connaissions pas encore la conception artistique de la supervision telle que présentée par Elliot W. Eisner. Ce n'est qu'au cours de la seconde année qu'elle viendra éclairer et orienter notre action.

Dès le départ, nous avons donc demandé aux enseignant(e)s de s'engager dans la supervision de l'étudiant(e) avec lequel (laquelle) il(elle) était jumelé(e). Nous n'apportions guère de précisions, sinon que nous leur disions qu'ils(elles) avaient avantage à prendre des périodes de temps fixes pour observer le travail de l'étudiant(e) et à se réserver du temps pour en parler par la suite. Nous leur avons demandé de tenir un journal de bord dans lequel ils(elles) pourraient noter ce qui les frappait davantage dans ce qui se déroulait en classe avec l'étudiant(e). Nous avons aussi proposé la tenue d'un carnet de supervision dans lequel seraient notés les événements majeurs de supervision. Nous comptions sur le fait que ces deux instruments allaient nous permettre de recueillir le matériel nécessaire à l'établissement d'une réflexion commune. On y trouverait des descriptions, des formulations de problèmes, de difficultés, des découvertes, des prises de conscience, des expérimentations d'instruments techniques, etc. Dans les faits, on le verra, les choses ne se sont pas déroulées comme prévues et l'attente s'est prolongée.

Nous avions aussi mis sur pied un séminaire de supervision qui se déroulait à toutes les semaines à l'école durant que les étudiant(e)s prenaient (seul(e)s) la responsabilité de la classe. Ce séminaire devait alterner avec un séminaire de recherche. Les problèmes liés au travail coopératif devaient normalement être traités au séminaire conjoint.

Compte tenu de ce qui s'est déroulé aux rencontres du mercredi (le séminaire conjoint devenant centré sur la discussion du projet-

école) le séminaire de supervision devint un séminaire polyvalent où l'on traitait selon l'urgence du moment des problèmes qui se posaient aux enseignant(e)s. Parfois, on parlait du travail coopératif, d'autres fois de supervision, et à d'autres moments,de recherche.

Des procès-verbaux de ces réunions ont été tenus systématiquement par Fernand Gervais, notre assistant de recherche. On retrouve dans ces procès-verbaux un compte-rendu complet de ce qui s'est déroulé. C'est de l'analyse de ces derniers que proviennent les commentaires qui suivent.

La première observation que l'on puisse faire, c'est que dès le départ, la distinction entre le travail coopératif et la supervision n'était pas claire pour les responsables du projet. Elle ne l'était pas non plus pour les participant(e)s. Aucune distinction n'était faite entre d'une part le travail coopératif, c'est-à-dire la nécessité de planifier en commun le travail à faire, de se le répartir, de fournir des moyens, des idées, des conseils, des critiques, puis d'évaluer l'action et de la replanifier, et d'autre part le fait d'observer, d'analyser, de donner des rétroactions de façon systématique. Dans les faits, la frontière est bien mince et quoi qu'il arrive, le travail coopératif dans une classe nécessite une certaine supervision qu'on la veuille ou non. Autrement dit, les deux aspects sont demeurés longtemps indifférenciés, les enseignant(e)s et les étudiant(e)s se demandant s'il fallait faire autre chose que ce qui se faisait déjà. Il y avait là un problème qui ne sera vraiment perçu qu'à la fin de l'année.

Cette confusion se manifeste clairement dans les procès-verbaux. On constate que la discussion passe sans cesse d'un sujet à l'autre. Lorsqu'un thème de discussion devait porter sur la supervision, on se retrouvait à parler du travail coopératif et inversement.

Il a déjà été question du travail coopératif dans un chapitre précédent. Nous limiterons nos commentaires à la supervision. La supervision a mis beaucoup de temps à se réaliser. Le premier mois a été davantage consacré à la mise en place des équipes. Tant que les étudiant(e)s n'ont pas pu prendre en charge seul(e)s les classes, le séminaire de supervision n'a pas pu avoir lieu. Il aura donc fallu attendre plus d'un mois avant que n'ait lieu la première discussion portant sur la supervision.

Les enseignant(e)s ont vite réclamé de l'information sur ce qu'était la supervision, sur la façon dont ils(elles) devaient la réaliser. Pour notre part, nous insistions sur le fait qu'il fallait partir de son expérience, explorer plusieurs façons de faire et échanger entre nous à partir de l'expérience réalisée.

Outre la confusion constante entre le travail coopératif et la supervision, les enseignant(e)s ont exprimé beaucoup de craintes. Certain(e)s craignaient de trop influencer les étudiant(e)s dans leur démarche d'apprentissage. On craignait d'imposer des façon de procéder, des directions à prendre. Nous avons senti que les enseignant(e)s avaient peur que leur propre pratique ne vienne influencer et marquer les étudiant(e)s, comme si chaque étudiant(e) devait inventer, dès le départ, sa propre pédagogie. Il est intéressant de constater que c'était là aussi la position que nous avions prise face aux enseignant(e)s. C'était pour beaucoup d'enseignant(e)s la position qu'ils(elles) prenaient avec leurs propres enfants en classe.

Plusieurs se sont senti(e)s observé(e)s, tant chez les étudiant(e)s que chez les enseignant(e)s. De part et d'autre, on craignait le jugement, les étudiant(e)s réclamaient de plus en plus de supervision et les enseignant(e)s résistaient à la faire, ne sachant trop comment y parvenir, ni comment organiser leur temps pour y arriver. Les étudiant(e)s ont noté que l'observation transformait leur comportement, au début tout au moins, et on pouvait constater qu'ils(elles) craignaient la supervision et les rétroactions.

Ce n'est qu'avec le mois de novembre que nous avons commencé à définir vraiment la supervision (annexe 3.1). Nous nous sommes entendus sur une définition, nous avons précisé des étapes et relevé une liste de points à observer. De longues discussions eurent lieu sur la nature des rétroactions (annexe 3.1), le rôle de l'enseignant(e) dans l'apprentissage de l'étudiant(e) et la nécessité d'intervenir. Il commença aussi à être question d'observation systématique, objective, limitée à des points de plus en plus précis. L'idée de grilles d'observation commençait à émerger et à s'imposer.

Au moment où commencèrent à s'installer les premières tentatives de supervision, les enseignant(e)s se sont rendu compte qu'ils(elles) avaient davantage tendance à observer les enfants et qu'il leur était difficile de ne pas intervenir lorsque tout ne se déroulait pas selon leurs attentes. Autrement dit lorsque l'activité en cours ne tournait pas rond ou que les enfants étaient indisciplinés ou qu'ils ne respectaient pas les règles établies, les enseignant(e)s avaient tendance à intervenir ou à reprendre en main les activités de classe. Les étudiant(e)s se trouvaient par la force des chose obligé(e)s de maintenir ce qui se déroulait habituellement en classe, au risque de voir l'enseignant(e) intervenir pour tout remettre en ordre. Cela posait d'autant plus de problèmes que le travail coopératif n'avait pas toujours apporté les précisions nécessaires pour que l'action se déroule dans une continuité.

Durant tout le premier trimestre, les enseignant(e)s ne sont pas arrivé(e)s à utiliser le carnet de supervision. Ils(elles) y écrivaient très irrégulièrement, aucun(e) n'arrivait vraiment à s'en faire un instrument valable. Si, à l'occasion, nous avons réagi à ce fait en l'interprétant comme un manque d'implication, une autre résistance des enseignant(e)s, nous devons reconnaître après coup que ce qui leur était demandé, le travail coopératif et la supervision, en sus de leur travail quotidien, représentait une tâche bien envahissante. Il n'est guère étonnant que les enseignant(e)s n'aient trouvé ni le temps ni l'énergie pour écrire davantage à propos de leur expérience. Il faut dire que ces

conditions ont fait que les responsables n'ont pas pris l'initiative de lire régulièrement ces carnets. Il a fallu attendre le mois de février pour qu'une première lecture soit faite et comme le contenu n'était guère significatif, à cause du peu d'investissement, cette première lecture n'eut pas de suite. A partir de mars, la tenue du carnet de supervision, comme celle du journal de bord devint de plus en plus irrégulière et accidentelle, pour finalement passer presque dans l'oubli.

Nous devons reconnaître qu'au niveau de l'encadrement nous n'avons pas apporté beaucoup d'aide dans la réalisation de ces écrits. Nous avons analysé cela comme une résistance globale, isomorphe à ce que nous notions à d'autres niveaux dans le projet. Cette interprétation n'était peut-être pas juste et nous en avions une peu de responsabilités. Nous n'avons jamais vraiment su jusqu'à quel point nous pensions réclamer, voire imposer, certaines choses aux enseignant(e)s.

Au début du second trimestre, nous avons collectivement pris conscience que la supervision n'était pas vraiment engagée. Nous en discutions entre nous, mais bien peu de gestes concrets étaient faits. C'est à ce moment que nous avons décidé d'intervenir directement dans la supervision. Deux étudiant(e)s et plus tard un(e) troisième changeaient d'école pour aller travailler avec d'autres enseignant(e)s. Ce furent les responsables du projet qui assumèrent la supervision des étudiant(e)s, tant de ceux(celles) de l'école Ressources que de ceux(celles) qui se retrouvaient dans de nouvelles classes. Ils(elles) étaient supervisé(e)s une fois à tous les 15 jours. Nous y faisions systématiquement une période d'observation et dans les deux jours qui suivaient, nous rencontrions l'étudiant(e) pour faire l'analyse de cette observation et donner des rétroactions. Les enseignant(e)s pouvaient participer à l'observation et occasionnellement à la rencontre avec l'étudiant(e). L'enseignant(e) pouvait aussi continuer à sa façon sa propre supervision. A partir de cette période, une rencontre en triade (étudiant(e)- enseignant(e)- responsable) avait aussi lieu régulièrement pour évaluer le travail en

cours et apporter l'aide nécessaire. Nous y discutions aussi des problèmes liés au travail coopératif.

C'est en décembre que fut présentée pour la première fois la grille d'analyse IFE. Au moment de nos contacts avec l'Université Southern Maine, nous avions pris connaissance d'une grille d'analyse, le TPI, (Teacher Preparation Instrument, Carpenter J.O., 1976) qui nous paraissait fort intéressante. Selon nous, il s'agissait davantage d'un instrument d'intervention. Cette grille d'analyse était à la fois assez vaste pour couvrir les principaux aspects de l'acte d'enseigner tout en demeurant assez simple d'utilisation. Elle fournissait un matériel riche qui permettait des échanges fructueux entre l'étudiant(e) et nous. Nous constations aussi que cette grille d'analyse ne postulait pas l'existence de certaines théories d'apprentissage. Elle était relativement neutre, chacun pouvant répondre à sa façon, selon ses conceptions, aux différents aspects mis en évidence par la grille.

C'est ainsi que nous avons décidé de traduire cet instrument (Paré A, Dumas J., Instrument pour la formation des enseignants, IFE; annexe3.7) et de le distribuer à chacun(e) des participant(e)s en expliquant son fonctionnement. Les responsables l'utilisèrent systématiquement à l'occasion des supervisions.

A la suite de ces changements importants, plusieurs enseignant(e)s ont trouvé que les responsables prenaient beaucoup de place. Certain(e)s se sont demandé(e)s ce qui leur restait désormais à faire en supervision. Quelques-un(e)s ont réclamé un entraînement à l'utilisation de la grille d'analyse IFE. Quelques enseignant(e)s ont trouvé que l'arrivé des responsables dans la supervision les aidait à devenir eux(elles)-mêmes plus clair(e)s, plus direct(e)s, comme si ils(elles) profitaient d'un effet de support et de modeling.

Notre expérience de supervision avec l'instrument IFE nous paraît avoir été très profitable. D'une part, il permettait une lecture plus objective des différents aspects de la classe. Cette lecture devenait plus régulière, plus constante. L'instrument nous a obligés à devenir descriptifs et précis. De cette façon, l'étudiant(e) pouvait se reconnaître dans nos observations. La rencontre et la discussion devenait plus complète et des portes étaient ouvertes permettant d'effectuer des transformations. Nous n'avons pas utilisé le système de cotation qui accompagne la grille (sauf en de rares occasions). Cela réclamait un temps plus long que celui que nous avions à notre disposition. De plus, même à ce jour, cette procédure ne nous apparaît pas très utile.

Chacun des responsables s'est toujours gardé une zone de "lecture personnelle" de ce qui se déroulait. Nos schèmes personnels d'analyse se sont toujours avérés importants et souvent plus essentiels que ceux reliés à la grille IFE. Les enseignant(e)s ont aussi expérimenté la même réalité.

Nous avons dû apprendre à doser les rétroactions. Dans certains cas, une analyse trop fine ou trop exhaustive devenait difficile à supporter par l'étudiant(e). Il a aussi fallu prendre quelques semaines pour que les étudiant(e)s se familiarisent avec notre venue et comprennent que l'analyse pouvait leur être utile et dans certains cas agréable et profitable. Il est clair qu'il faut au moins trois ou quatre rencontres avant que l'on puisse faire sauter certaines barrières de communication et commencer vraiment une supervision ouverte. Le récent volume de Blumberg (1980) traduit bien plusieurs des attitudes et comportements que nous avons adoptés en supervision. Nous avons aussi perçu que si certains aspects relèvent de l'étudiant(e), d'autres relèvent du milieu où il(elle) enseigne. Certain(e)s étudiant(e)s semblent recevoir difficilement les rétroactions (indice de défensivité), et en conséquence, ils(elles) éprouvent des difficultés à les intégrer à leur action par la suite. Par ailleurs, lorsque certaines approches pédagogiques sont

utilisées en classe (pédagogie trop mécaniste, etc...) il arrive que le superviseur prenne conscience de l'inutilité de son intervention, l'étudiant(e) ne pouvant guère tirer profit de ce qui lui est dit.

La supervision s'est terminée avec le mois d'avril, période durant laquelle les responsables se consacraient davantage à l'analyse de l'expérience et à la présentation des premiers résultats dans des congrès nationaux et internationaux. Seul se continuait le travail coopératif. Quelques enseignant(e)s ont maintenu des activités de supervision occasionnellesjusqu'à la fin de l'année.

L'évaluation de fin de la première année avec les étudiant(e)s nous avait permis de prendre conscience des difficultés qu'avait causées la supervision. En cours de trimestre, nous avions parlé d'un phénomène de mimétisme chez les étudiant(e)s. En effet, si l'enseignement consiste à créer un réseau de relations très intimes, à définir souvent implicitement des règles de vie et des attentes spécifiques, s'il conduit à créer une infra-structure matérielle, à utiliser des outils et des techniques pédagogiques particuliers, à privilégier certaines stratégies d'intervention hautement personnelles, il est certain que les étudiant(e)s, dans la classe d'un(e) autre enseignant(e) sont vite sur-déterminé(e)s par ce qui s'y déroule. Graduellement, ils(elles) apprennent à s'y introduire, à se conformer à ce qui s'y passe. Ils(elles) deviennent en partie comme l'enseignant(e) avec qui ils(elles) travaillent, à moins que le travail coopératif ne devienne impossible à cause d'une trop grande disparité dans les conceptions ou les personnalités.

Pour l'enseignant(e) qui supervise dans sa propre classe, il(elle) voit devant lui(elle) sa propre pédagogie exécutée par un(e) autre. Il devient fort difficile pour lui(elle) d'être objectif(ve), de prendre

du recul, de n'être pas touché(e) par ce qui se passe, voire de ne pas intervenir. L'enseignant(e) risque de réclamer inconsciemment une plus grande conformité de l'étudiant(e) à ses attentes, directions et habitudes.

L'analyse de cet état de fait nous a conduits à proposer que la seconde année, chaque enseignant(e) de l'école Ressources (5) fasse la supervision d'un(e) étudiant(e) dans une autre classe. Ainsi le travail coopératif se faisait avec un(e) étudiant(e) et la supervision auprès d'un(e) autre. Cela permettait d'éviter la confusion de la première année. Compte tenu de ce qui s'était passé, il ne fut plus question de tenir ni journal de bord, ni carnet de supervision. Après coup, nous croyons qu'il aurait été important de maintenir ces activités d'écriture et de réflexion. Elles auraient pu servir de base à un séminaire de supervision.

Des rencontres conjointes remplaçaient le séminaire de supervision. Elles devaient nous permettre de traiter régulièrement des problèmes de supervision et de travail coopératif avec tous(toutes) les participant(e)s qui avaient un lien direct ensemble (groupe de cinq, groupe de sept incluant le responsable). On a vu que précédemment ces nouvelles rencontres ont cessé de fonctionner et le travail des responsables est devenu un travail ad hoc limité à ceux(celles) qui le réclamaient.

Nous avons constaté que, dès le mois d'octobre, la supervision s'est faite avec régularité et efficacité par les enseignant(e)s de l'école Ressources. Les étudiant(e)s qui se trouvaient dans d'autres écoles étaient supervisé(e)s chaque semaine par les responsables et il en sera ainsi toute l'année.

L'instrument IFE existait déjà. Nous avons produit un "petit guide d'observation" qui présentait diverses grilles d'observation, simples, limitées et facilement utilisables qui venaient se joindre à IFE selon les besoins (annexe 3.7). En novembre, nous avons proposé un "inventaire des compétences nécessaires dans l'enseignement au primaire" (annexe 6).

Ces instruments se sont avérés utiles aux enseignant(e)s et aux responsables qui les utilisaient comme autant de ressources à leur disposition. A long terme, c'est l'inventaire des compétences qui s'est montré l'outil le plus précieux. Il permettait de faire un tour d'horizon très vaste, chacun pouvant s'y situer à différents moments de l'année.

Globalement, la supervision s'est bien faite. Elle a été régulière. Nous avons noté que les mois de septembre, de décembre, de janvier, ainsi que les périodes de bulletins et de rencontres de parents sont des périodes où les enseignant(e)s sont trop occupé(e)s et la supervision ne se fait pas. Certain(e)s enseignant(e)s le regrettent, car cela crée des ruptures et empêche la continuité dans le travail. Tout est à reprendre par la suite.

Plusieurs enseignant(e)s ont trouvé plus facile de superviser dans la classe d'un(e) autre enseignant(e). Ils(elles) n'étaient pas personnellement dérangé(e)s par ce qui s'y passait dans l'autre classe, ils (elles) pouvaient mieux se centrer sur l'étudiant(e). Les composantes émotionnelles et les intérêts pédagogiques personnels intervenaient moins. Le fait que les fonctionnements pédagogiques soient différents ne semble pas les avoir dérangé(e)s. Par contre, il semble que ces observations aient déclenché certaines discussions pédagogiques occasionnelles entre les enseignant(e)s. Cependant, ils(elles) hésitaient à donner des conseils pédagogiques aux étudiant(e)s craignant d'amener des bouleversements dans la classe de l'autre ou prenant conscience que l'étudiant(e) ne pouvait en tenir compte eu égard aux conditions dans lesquelles il(elle) travaillait.

Quelques enseignant(e)s n'ont pas trouvé plus difficile de superviser dans leur classe que dans une autre classe. Cela leur paraissait le même travail. Ils(elles) le faisaient systématiquement aux deux

endroits. Un(e) enseignant(e) nous a signalé que la supervision faite à l'intérieur du travail coopératif revêtait un caractère plus complet et plus profond que celle qui se déroulait dans l'autre classe, cette dernière étant trop limitée par l'absence de continuité avec le déroulement quotidien de la classe qui suivait l'observation.

Les enseignant(e)s croient que pour tirer parti de l'expérience pédagogique des autres, il aurait fallu une animation systématique portant sur ce point. Tous(toutes) les étudiant(e)s et tous(toutes) les enseignant(e)s ont regretté qu'il n'y ait pas eu de séminaire de supervision systématique au cours de la seconde année. Par ailleurs, tous(toutes) nous ont dit qu'ils(elles) ne voyaient pas bien comment ils(elles) auraient pu trouver le temps d'y participer.

Les enseignant(e)s ont trouvé intéressant et gratifiant de faire ce type de supervision. Ils(elles) ont découvert chez eux(elles) une compétence nouvelle, une certaine expertise. Ils(elles) découvraient une capacité nouvelle de percevoir des choses significatives dans l'acte d'enseigner, un pouvoir d'analyse et une capacité de conseiller quelqu'un d'autre. Certain(e)s ont pris conscience que le degré scolaire où se faisait la supervision ne changeait rien à leur capacité de la faire. Les degrés ne semblent pas avoir d'importance lorsqu'il s'agit d'analyser l'acte d'enseigner. Les mêmes phénomènes se retrouvent à tous les degrés.

Les étudiant(e)s ont trouvé intéressant et nécessaire d'avoir ainsi deux points de vue, celui qui vient du travail coopératif, et celui qui provient du superviseur. Ils(elles) ont cependant noté qu'habituellement la supervision faite par un(e) autre enseignant(e) est nettement plus formelle et structurée que celle qui a lieu à travers le travail coopératif. Par contre, elle est souvent trop courte et moins régulière. La supervision qui se fait à l'intérieur du travail coopératif semble être moins systématique; elle se réalise à travers des échanges quotidiens, ou demeure informelle et occasionnelle.

Partout on nous a signalé des problèmes de temps. Les enseignant(e)s n'arrivaient pas à trouver assez de temps pour que la supervision dure assez longtemps et soit régulière et continue. Trop de réunions d'école interfèrent continuellement. Le fait que les enseignant(e)s et leurs étudiant(e)s se soient réparti des journées d'interventions (permettant ainsi de faciliter la recherche des enseignant(e)s) leur a causé d'énormes problèmes de coordination. Dès qu'un événement survenait, il devenait difficile de retrouver un moment où l'autre partenaire serait libre ou disponible pour la supervision. Il faut sans doute beaucoup de rigueur et de volonté pour que cette supervision puisse se maintenir régulièrement. Il faut aussi beaucoup de collaboration de la part des étudiant(e)s. Il est clair que l'étudiant(e) qui ne reçoit pas ou reçoit mal les rétroactions rend presque impossible la supervision.

Un(e) enseignant(e) et un(e) étudiant(e) ont expérimenté en février l'utilisation du magnétoscope. Nous n'avons pas suffisamment de matériel pour en faire l'analyse, mais il est clair que c'est là une voie riche et prometteuse. Cela permet de mieux isoler certains phénomènes, de prendre plus de recul par rapport à soi et à ce qui s'est déroulé. Les discussions qui suivent semblent devenir plus précises et mieux délimitées.

Les enseignant(e)s nous ont dit que les outils qui avaient été mis à leur disposition avaient été précieux. Cela leur a apporté des idées, des suggestions. Souvent ils(elles) s'en servaient pour se dépanner s'ils (elles) n'arrivaient pas spontanément à percevoir ce qui se déroulait. D'autres complétaient leur première lecture à l'aide de ces outils. La simple lecture de ces grilles a semblé nourrir la pensée et la réflexion de plusieurs. Elle permettait de préciser et de formuler de nouvelles questions, de fournir une toile de fond grâce à laquelle des événements prenaient un sens. On y a aussi trouvé des procédures simples, efficaces et adaptables. Certain(e)s ont signalé qu'au moment des évaluations,

cela les aidait à se faire une idée et à nuancer leur jugement. Plusieurs enseignant(e)s se sont rendu compte qu'ils(elles) avaient plus d'habiletés à analyser les comportements pédagogiques que ce qui relevait des attitudes.

Pour les responsables du projet, les observations sont sensiblement les mêmes. Nous avons fait systématiquement de l'observation en utilisant à la fois notre expertise personnelle et les grilles d'analyse que nous avions proposées. Nous nous sommes cependant rendu compte que dans certaines conditions de milieu (des pédagogies trop rigides ou trop mécanistes, des clientèles d'enfants trop exceptionnelles) la supervision devenait difficile, car ce que nous analysions relevait davantage de la situation particulière que de l'étudiant(e), et les transformations s'avéraient difficiles, voire impossibles à réaliser.

Nous avons été aux prises de part et d'autre avec la double contrainte de la supervision et de l'évaluation. D'un côté, le superviseur doit observer tout ce qui se passe, faire ses analyseset les communiquer à l'étudiant(e). Chacun doit se sentir libre de donner et de recevoir. L'étudiant(e) doit savoir qu'en aucun moment son résultat final ne sera menacé par les commentaires exprimés. La communication doit demeurer limpide, gratuite, aidante. Pourtant, chacun(e) sait qu'il sera question tôt ou tard d'évaluation, qu'il faudra porter un jugement. Même si ce moment est reporté à la fin, il n'est pas sans jeter quelqu'ombre sur le tableau. Il serait faux de penser qu'un superviseur, quoi qu'il(elle) soit puisse oublier ce qu'il a observé à ces moments d'évaluation.

Pour le superviseur, il y a aussi la limite de ce qu'il peut percevoir. Une partie importante de la réalité nous échappe. Seul(e) l'étudiant(e) peut nous communiquer certains aspects de son vécu personnel et pédagogique. L'accès à cette information est déterminante pour la

compréhension de ce qui se passe. Impossible par ailleurs d'y avoir accès sans intimité et sans gratuité. Si la confiance n'existe pas l'étudiant(e) ne communique pas ces zones d'information. Pourtant, simultanément, on ne peut éviter de part et d'autre le problème de l'évaluation.

Une des caractéristiques de cette seconde année fut l'arrivée de concepts nouveaux. En effet, la pensée d'Elliot W. Eisner (1979), l'idée d'expertise pédagogique (connoisseurship) et de critique éducative (educational criticism) nous a fortement influencés (ASCD, Yearbook 1982) (annexe 5A).

La pensée d'Elliot W. Eisner fait apparaître une troisième voie de supervision: l'approche artistique. Nous n'avons pas encore beaucoup de détails concernant son utilisation concrète, mais la piste de recherche est clairement ouverte et prometteuse. La distinction entre l'implicite et l'explicite y est centrale et le rôle de la description, de la formulation y est essentiel, comme d'ailleurs celui de l'interprétation à l'aide des différents modèles.

La réflexion sur l'expérience de ces deux années nous amène à constater qu'au cours de la première année, malgré nos craintes et nos doutes les enseignant(e)s ont beaucoup appris et qu'ils(elles) ont acquis une certaine maîtrise de la supervision[1]. Il apparaît certain maintenant que tout a débuté avec beaucoup trop d'imprécision. Les enseignant(e)s ont vécu beaucoup d'insécurité et dans plusieurs cas se sont retrouvé(e)s incapables d'agir. Nous ne savons pas si une information préalable permettrait de compenser une telle insécurité. En effet, la réalité de la supervision est si complexe que nous sommes portés à croire qu'une information verbale et théorique risque de demeurer sans signification véritable si elle ne s'accompagne pas d'une pratique. Elle peut

---

[1] Cette supervision telle qu'elle peut être pratiquée par des enseignant(e)s demeure une piste de recherche encore peu explorée. Plus de travail doit être fait pour en identifier les bénéfices et les limitations.

devenir un leurre. Nous croyons qu'il s'agit là d'un apprentissage expérientiel (annexe 52) qui nécessite le contact avec la réalité et qui a besoin de temps pour se réaliser.

Pourtant, nous retenons l'idée de permettre aux enseignant(e)s de discuter entre eux(elles) de ce problème avant de recevoir les étudiant(e)s. Une période de temps à déterminer (soit durant l'été, soit durant le trimestre précédant la venue des étudiant(e)s) pourrait être utilisée pour transmettre de l'information, clarifier certaines conceptions de la supervision et commencer à développer certaines habiletés d'observation qui pourraient être reprises par la suite sur le terrain. Du matériel enregistré pourrait éventuellement être utilisé.

Nous croyons que le cadre général de supervision clinique que nous avons utilisé devrait être conservé. De la même façon, il conviendrait de développer davantage la capacité de décrire et d'interpréter les gestes pédagogiques comme le propose la conception artistique de la supervision. Les outils que nous avons développés pourraient continuer à être utilisés selon les périodes de l'année et selon les caractéristiques des superviseurs.

A la toute fin de l'année, nous avons commencé à explorer l'idée d'une supervision mutuelle entre pairs. Il s'agit là d'une idée prometteuse qui, de l'avis même des étudiant(e)s devrait être introduite en octobre de façon systématique. L'habileté de "lecture" de la réalité pédagogique est sûrement précieuse dans la transformation personnelle de l'étudiant(e). Des outils comme le magnétoscope et le magnétophone pourraient être davantage utilisés dans un tel contexte.

Cette nouvelle supervision ne devrait rien changer à la supervision déjà faite par un(e) enseignant(e) dans une autre classe que la sienne et

pourrait s'accompagner de séminaires où l'on traite le matériel recueilli à cette occasion.

Nous croyons qu'il y aurait avantage à maintenir régulièrement et systématiquement le séminaire de supervision pour les enseignant(e)s. La supervision pour sa part devrait avoir lieu toutes les semaines (observation et rencontres de rétroaction). Il est probable qu'un responsable de l'université (en contexte normal) peut superviser correctement 8 étudiant(e)s-enseignant(e)s. Ce travail implique l'animation des équipes de travail coopératif, des équipes de supervision et la réalisation d'une supervision directe à l'occasion. Un séminaire régulier regroupant les enseignant(e)s et les étudiant(e)s pourrait s'y greffer, s'ils se déroulent alternativement. Il nous paraît qu'un tel travail devient la préoccupation dominante d'un professeur.

CHAPITRE 11

LES SEMINAIRES CONJOINTS

La première année, il avait été prévu que nous allions régulièrement faire des rencontres de toutes les unités de travail de l'école. Il s'agissait du séminaire conjoint. Deux faits sont intervenus en cours de route. D'une part, nous nous sommes rendu compte qu'un tel séminaire amenait plus de 23 personnes autour de la table et que ce n'était guère efficace. D'autre part, le travail fait au niveau de l'école nous a amenés à croire qu'il serait plus utile de nous associer au projet-école. C'était là une occasion de permettre à tous(toutes) les enseignant(e)s de mieux articuler leur pensée pédagogique. Le manque d'explicitation de la pensée pédagogique nous semblait à l'époque poser des difficultés particulières dans le rapport avec les étudiant(e)s. L'équipe-école se réunissait tous les mercredis après-midi pour définir ses orientations pédagogiques et sa philosophie d'action. Nous avons cru que ces rencontres rejoignaient les intérêts du Projet P.I.F. C'est ainsi que nous en sommes arrivés à animer ces rencontres. Les étudiant(e)s y participaient régulièrement, mais ils(elles) étaient placé(e)s dans une situation un peu parallèle. Comme il s'agissait avant tout de la philosophie et des orientations pédagogiques de l'école, il leur devenait difficile d'intervenir. D'autre part, ils(elles) n'avaient pas l'expérience nécessaire, ni la connaissance des racines historiques de ce qui se passait devant eux(elles).

Avec le temps, nous en sommes venus à croire qu'il s'agissait là d'exercices un peu gratuits et hautement théoriques. Contrairement à nos prévisions de départ, ces discussions ne semblaient pas permettre d'expliciter les pratiques pédagogiques existant au sein des classes. Par ailleurs, nous prenions conscience que graduellement, une partie importante de ce travail reposait sur nous. Nous avions l'impression d'être les seuls à bien comprendre ce qui s'était passé aux réunions précédentes.

C'est à ce moment, en janvier, que nous avons dû déplacer certain(e)s étudiant(e)s dans d'autres écoles. Par ailleurs, c'est à cette époque que nous avons décidé d'effectuer nous-mêmes la supervision dans les classes (voir le chapitre sur la supervision). Ce travail s'annonçant exigeant en termes d'énergie et de temps, nous avons remplacé les séminaires conjoints par du travail en triades. Régulièrement, nous rencontrions chacune des unités de travail coopératif, et nous analysions les problèmes qui s'y posaient. Nous apportions les problèmes soulevés aux rencontres de l'équipe d'encadrement, puis au séminaire de supervision ou au séminaire d'intégration. Nous n'avions plus d'occasion de rencontrer tous(toutes) les participant(e)s simultanément.

Cela nous a conduits à plusieurs conflits, soit avec les enseignant(e)s, soit avec les étudiant(e)s. Nous étions appelés à faire circuler de l'information ou à prendre des décisions alors que toutes les personnes concernées n'étaient pas présentes. Il se posait des problèmes de simultanéité de l'information, d'erreurs d'interprétation et aussi des décalages dans le temps, qui rendaient plus difficile le travail. Graduellement, les enseignant(e)s ont perçu que nous nous occupions davantage des étudiant(e)s.

Par ailleurs, nous éprouvions une insatisfaction grandissante et, à partir d'un certain moment, nous laissions porter certains problèmes plutôt que d'avoir à les ramener constamment aux premier(e)s intéressé(e)s.

Il est certain que si, avec les triades, nous gagnions en intimité et en proximité avec la classe, nous perdions en coordination et en vision d'ensemble. Le séminaire conjoint demeure à notre avis une chose essentielle, mais il n'est peut-être pas utile d'organiser ce type de rencontre à toutes les semaines. Seulement certains problèmes ont avantage à y être traités notamment chaque fois qu'une décision risque d'affecter l'autre partie.

Au cours de la seconde année, nous avions plus de recul et nous avons décidé de laisser aux enseignant(e)s la responsabilité d'une bonne partie du travail, particulièrement le travail coopératif et la supervision. Les événements ont voulu que nous ayions aussi à faire nous-mêmes la supervision dans les autres classes qui se joignaient au projet. Nous n'avons pas remis sur pied le séminaire conjoint, qui avait pour nous perdu son sens et nous lui avons préféré l'idée d'une rencontre conjointe qui réunissait seulement et uniquement les participant(e)s qui étaient concerné(e)s à travers le travail coopératif et la supervision (voir le chapitre sur la supervision). Cela nous permettait de traiter des différents aspects concernant le travail coopératif, la supervision, et dans des groupes ne dépassant jamais sept personnes. Le plus souvent, nous étions cinq. Cela nous permettait aussi de travailler à l'heure des repas du midi, ce qui semblait satisfaire davantage les enseignant(e)s. Ces rencontres remplaçaient aussi les séminaires de supervision qui n'eurent lieu qu'à quelques reprises au cours de la seconde année.

Graduellement, des insatisfactions se sont exprimées. Les participant(e)s trouvaient qu'il y avait des répétitions par rapport au travail coopératif fait à deux. L'idée de formation et de partage semblait perdue de vue. Nous sentions qu'il fallait faire vite, et nous n'avions pas le temps d'aborder des thèmes essentiels.

Nous en sommes venus à ne plus investir dans ce type de rencontres qui paraissaient déranger plus qu'autre chose et nous avons limité notre travail à celui de la supervision. A partir de ce moment, nous avons fait des rencontres conjointes que lorsque les étudiant(e)s ou les enseignant(e)s les ont réclamées.

Ces décisions nous ont conduits à un travail plus isolé et plus individualisé. Nous en sommes arrivés à croire qu'il y aurait lieu de conserver le séminaire conjoint. Sans doute, une rencontre par mois

serait-elle essentielle. Elle permettrait une certaine mise en commun, un partage des difficultés et des idées et, peut-être aussi, un sentiment d'unité plus grand. Après coup, nous pensons que les rencontres à l'heure des repas ne sont pas très favorables. Nous nous retrouvons tous(toutes) pressé(e)s dans le temps, obligé(e)s de laisser de côté certains problèmes, d'en escamoter d'autres. Sans doute vaudrait-il mieux prendre plus de temps en fin de journée, à l'école ou à l'université. Il nous apparaît que c'est dans ces conditions que les différents séminaires doivent être organisés.

Avant de clore ce chapitre, il nous paraît essentiel de signaler que le travail qui ne s'est pas fait au moment du séminaire conjoint s'est déplacé à d'autres moments. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, le séminaire de supervision est devenu un séminaire qui permettait de traiter tous les problèmes que vivaient les enseignant(e)s, tant en ce qui concerne le travail coopératif, la supervision que la recherche. C'est donc dans les procès-verbaux de ces séminaires de supervision que l'on retrouve le matériel qui aurait normalement dû être traité en séminaire conjoint.

Plus du tiers des rencontres des séminaires de supervision (première année) ont porté sur le travail coopératif. C'est de l'analyse des procès-verbaux qu'ont été tirées les considérations qui précèdent. Ces procès-verbaux montrent que c'est aussi à l'occasion des séminaires de supervision qu'ont été posés les problèmes relatifs à l'évaluation.

Les séminaires d'intégration ont joué exactement le même rôle pour les étudiant(e)s. Autrement dit, chacune des deux clientèles a trouvé à l'intérieur des rencontres qui lui étaient réservées l'occasion de poser des problèmes qui auraient dû être posés dans des rencontres conjointes.

CHAPITRE 12

LES RECHERCHES DES ENSEIGNANT(E)S ET LE SEMINAIRE DE RECHERCHE

Le projet visait à explorer ce que pouvaient être des formes de recherche intimement liées à l'intervention quotidienne en classe. Nous voulions former de meilleurs intervenants, mais aussi les habiliter à faire de la recherche, c'est-à-dire à utiliser des méthodes appropriées et à conserver une certaine rigueur dans leurs observations et à être systématiques dans leurs interventions.

Nous avons l'habitude de voir nos étudiants gradués s'engager dans des recherches de nature expérimentale. Ce type de méthodologie a été bien développé et il nous est familier. La méthode expérimentale devient souvent garante de la valeur de la recherche. L'expérience que nous avons acquise jusqu'à maintenant avec nos étudiant(e)s gradué(e)s nous indique que dans beaucoup de cas, ce type de méthodologie ne leur convient pas. Ils(elles) doivent intervenir avec la totalité d'une classe, en conservant toutes les composantes de la réalité. Ils(elles) le font intuitivement, sans toujours être capables de bien expliciter ce qu'ils(elles) veulent faire. Ils(elles) doivent composer avec une part importante d'imprévisible.

C'est cette réalité qui nous a conduits à vouloir explorer de nouvelles avenues de recherche qui rejoindraient davantage le quotidien. Il s'agit de recherche-action, de recherche expérientielle et qualitative dont les méthodologies sont beaucoup moins développées.

Les enseignant(e)s du projet, comme nous l'avons signalé, se sont inscrit(e)s à un programme de maîtrise (type B) et en conséquence ils(elles) devaient faire une recherche et déposer une thèse. Lorsque nous avons commencé ce projet, le certificat d'études avancées en

psychopédagogie n'existait pas encore. Ce programme était en préparation et nous espérions qu'il serait adopté en cours d'année et permettrait à certain(e)s enseignant(e)s qui ne voulaient ou ne pouvaient pas faire de recherche de passer d'un programme à l'autre.

Il faut se rappeler dès le départ que les enseignant(e)s n'ont pas été sélectionné(e)s. Il s'agissait d'une négociation globale. Il était à prévoir que certain(e)s ne pourraient pas facilement passer à travers ce programme de formation. Le programme de recherche, particulièrement, allait être une pierre d'achoppement pour plusieurs. En effet, la décision de faire une recherche nous semble devoir être une décision éminemment personnelle. La recherche implique un engagement profond et constant, une orientation de pensée et une rigueur que l'on n'invente pas du jour au lendemain. Elle accapare aussi une grande partie de l'attention et de l'énergie. Le fait que l'engagement dans un projet de recherche ait été une décision collective enlevait ce choix à certain(e)s enseignant(e)s qui n'auraient pas pris d'eux(elles)-mêmes cette orientation.

C'est tout d'abord au cours des séminaires de supervision, lorsque les enseignant(e)s en manifestaient le besoin ou que nous l'avons réclamé que les problèmes de recherche ont été abordés. C'est donc à partir des procès-verbaux de ces rencontres que sont dégagées les observations qui suivent.

Au cours de la première année, l'engagement dans le processus de recherche a été très lent et très variable d'un(e) enseignant(e) à l'autre. Le premier mois fut consacré à la mise en place du projet, à l'accueil des stagiaires et au démarrage avec les enfants. Il est clair que personne n'était disponible à cette époque pour une réflexion de cette nature, même si nous avions induit dès le mois de septembre les premiers éléments concernant la recherche.

Nous avons voulu dès le départ que chacun identifie un intérêt personnel, un thème qui lui tenait à coeur et qui pourrait le cas échéant devenir son projet de recherche. Nous insistions pour que ce projet soit intimement lié à l'action quotidienne de l'enseignant(e). Il ne s'agissait pas de faire une recherche extérieure, dans une autre classe, ou avec des clientèles spécifiques. Il s'agissait de partir de soi, de sa réalité, de ses interventions quotidiennes. Il fallait isoler un aspect particulier qui permettrait une intervention ou une observation plus systématique.

Les enseignant(e)s ont eu beaucoup de difficulté à arrêter un projet de recherche. La première difficulté semblait être celle de se représenter ce que pouvait être une recherche de ce type. On aurait dit qu'ils(elles) n'arrivaient pas à voir dans leur classe ce qui pouvait être objet de recherche. Ils(elles) craignaient beaucoup de limiter leur recherche à un seul aspect de la réalité. Ils(elles) craignaient de négliger d'autres aspects de leur classe. Du côté des responsables du projet, nous insistions sur la nécessité d'isoler certaines zones de la réalité, de limiter le champ d'exploration. Il fallait que chacun(e) arrive à isoler, préciser et formuler un projet de recherche, réduit, faisable. Nous étions persuadés par ailleurs qu'une telle centration allait rejaillir sur tout le reste de la pédagogie de l'enseignant(e).

Dès les premières semaines d'octobre, nous avons insisté pour que les enseignant(e)s lisent. Nous leur avons prêté des thèses. Nous voulions qu'ils(elles) dégagent certains aspects méthodologiques et qu'ils (elles) entrent en contact avec ce processus de recherche. Nous leur fournissions par la même occasion des exemples de recherches réalisées dans d'autres classes.

Nous devons nous rendre à l'évidence: au cours du premier trimestre, les enseignant(e)s n'ont guère eu le temps de penser à la recherche et encore moins de lire et écrire. Toute leur énergie a été mobilisée par le travail coopératif.

Au cours des deux premiers trimestres, nous avons beaucoup insisté sur le rôle du groupe et sur sa fonction d'aide. Nous parlions à cette époque d'une "communauté d'apprentissage". Nous croyions en effet que les membres du groupe pouvaient servir de ressource les uns pour les autres. Le support pouvait se situer autant au niveau de l'exploration des thèmes de recherche, de la formulation des problèmes que dans la recherche de moyens spécifiques pour aborder telle ou telle réalité. Les enseignant(e)s ont mis beaucoup de temps avant d'accepter d'utiliser le groupe pour les aider. Leur désir d'unité au sein de l'équipe-école semblait à leurs yeux menacé par un trop grand investissement dans ce travail de collaboration.

Les premiers thèmes de recherche sont apparus au début du mois de novembre pour quelques enseignant(e)s. A partir de ces premiers intérêts, nous les avons encouragé(e)s à retrouver dans leur histoire, personnelle et pédagogique, l'origine de ces préoccupations. Nous insistions sur le fait que chacun(e) devait retrouver ses propres racines et situer sa recherche dans le prolongement de son expérience. Tout projet devait avoir une résonnance intérieure que chacun(e) devait retracer. C'était là, à notre avis une garantie de la pertinence et de la signification de la recherche. Plusieurs ont fait des listes de questions qui venaient aider à définir la problématique centrale. Nous avons fait en sorte que chacun(e) prenne le temps de trouver ce qui lui était pertinent.

Nous avons beaucoup valorisé la discussion entre les membres du groupe. Ces discussions visaient à permettre un partage des expériences. Le groupe était un endroit où chacun(e) pouvait exposer ses orientations personnelles et recevoir l'expérience des autres. Chacun(e) pouvait aider les autres à mieux se définir. Nous avons aussi insisté sur le rôle de l'écriture comme instrument d'émergence. L'écriture permettait d'explorer dans son histoire personnelle et pédagogique ce qui prenait un sens plus important. Elle permettait aussi de formuler sa pensée, d'expliciter ses conceptions. Nous avons identifié ce processus d'écriture comme une des habiletés que les enseignant(e)s devraient à tout prix développer.

Nous avons constaté que les enseignant(e)s n'avaient jamais eu l'occasion de développer ces habiletés d'écriture. Ils(elles) étaient habitué(e)s à se situer au plan de l'action et ils(elles) avaient beaucoup de peine à prendre du recul et à formuler clairement ce qui, au niveau de l'intervention, ne semblait pas poser de difficultés. Nous leur avons proposé de se fixer comme objectif l'acquisition de cette maîtrise de l'écriture.

Outre l'habileté à écrire, le Projet P.I.F. visait le développement d'autres habiletés de recherche, notamment des habiletés d'observation, de description. Nous voulions aussi que leur recherche permette une amélioration des pratiques quotidiennes et des interventions en classe. Elle devait permettre d'amorcer des changements dans l'action. Nous encouragions des formes d'innovation, d'expérimentation. De plus, la recherche devait conduire à la cueillette d'un certain nombre d'informations concernant un thème en particuler.

En décembre, plusieurs enseignant(e)s avaient une idée de leur thématique de recherche. Pourtant, bien peu avaient eu le temps et l'énergie pour s'y engager sérieusement. Seul(e)s trois enseignant(e)s étaient suffisamment avancé(e)s pour songer à commencer certaines interventions dans leur classe.

A cette époque, les thèmes suivants avaient émergé:

- L'intégration des parents dans une classe.
- La planification de l'horaire quotidien par les enfants de deuxième année: possibilités et limites.
- Exploration d'éléments de cogestion dans une classe de maternelle.
- Le développement d'habiletés d'écriture dans une classe de deuxième cycle.
- La situation de l'enseignement religieux au sein de l'école.

- La participation des enfants à la gestion de l'école: le mini-conseil d'école.

- La supervision pédagogique telle que pratiquée par une enseignante.

- Exploration de la nature des interventions d'un(e) enseignant(e).

Quelques enseignant(e)s n'avaient pas encore déterminé leur projet. C'est d'ailleurs à cette époque que deux enseignant(e)s décidèrent d'abandonner les études de maîtrise. Les autres éprouvaient beaucoup de difficultés au plan méthodologique. Ils(elles) n'osaient pas apporter au groupe l'ébauche de projet dans lequel ils(elles) voulaient s'engager. Cela était d'autant plus étonnant que l'intention générale des enseignant(e)s de l'école était de dégager un projet-école qui trouverait son origine dans l'explicitation des pratiques en vigueur dans chacune des classes. Le séminaire de recherche devenait l'occasion de préciser certaines de ces pratiques. Alors que les séminaires conjoints et les rencontres des enseignant(e)s de l'école s'étaient nettement limités à des considérations abstraites et théoriques, le séminaire de recherche permettait de devenir très concret, très précis. Malgré cela, les enseignant(e)s hésitaient à y présenter ce qu'ils(elles) faisaient ou voulaient faire. Le séminaire les forçait à révéler certains aspects de leur pratique, et en cela, il devançait peut-être leur volonté d'y arriver.

Il faut dire que chacun(e) avait des problèmes à trouver le temps et l'énergie nécessaire. La réalité quotidienne était envahissante et leur laissait bien peu de disponibilité. Seul(e)s trois enseignant(e)s avaient pris le temps nécessaire pour passer à l'action. Deux d'entre eux(elles) avaient d'ailleurs réussi à cumuler l'essentiel du matériel qui resterait à analyser par la suite. Quelques autres avaient tout juste commencé à explorer le domaine. On pouvait dans certains cas parler

de pré-expérimentation. Ils(elles) pouvaient commencer à préciser le sens de leur recherche. La moitié des enseignant(e)s ne s'étaient cependant pas encore engagé(e)s dans l'action.

Comme pour d'autres aspects du Projet, notre insatisfaction allait grandissante avec le deuxième trimestre. Nous avons insisté sur la nécessité et l'importance de faire cette recherche. Nous avons cherché à préciser certains aspects méthodologiques, particulièrement en distinguant le mieux possible les différences pouvant exister entre ce type de recherche dans lequel ils(elles) étaient engagé(e)s et la recherche expérimentale. Des présentations de recherches et des comparaisons ont été faites. Une enseignante d'une autre école est venue présenter sa recherche et d'autres thèses ont été soumises à la réflexion.

Ce n'est qu'à partir de la fin de février que les enseignant(e)s ont finalement commencé à exposer à tour de rôle leur projet. Ce fut l'occasion de discussions très précieuses. L'aspect articulation de leur pédagogie se trouvait ainsi récupéré à travers ces discussions et éventuellement dans la thèse. Nous en profitions pour indiquer des ressources, proposer des références. A la suite des présentations collectives, nous avons noté qu'un travail de consultation individuelle s'engageait plus facilement. Des réajustements, des précisions pouvaient être apportés. Ce travail de consultation est demeuré irrégulier. Le travail quotidien obligeait souvent à déplacer ou à retarder les rencontres prévues.

Avec le mois d'avril, les séminaires se sont interrompus et les responsables du projet ont limité leur action à une consultation individuelle auprès des trois enseignant(e)s qui avaient déjà amorcé la

recherche dans leur classe. Il nous fallait prendre conscience que ce processus de recherche était très difficile et que vraisemblablement, plusieurs enseignant(e)s ne s'y engageraient pas. Plusieurs raisons pouvaient expliquer cela. D'une part quelques un(e)s n'avaient peut-être ni la formation ni les intérêts nécessaires pour y arriver. D'autre part, bien peu avait la disponibilité suffisante. Il devenait clair pour nous que le processus de recherche réclamait un engagement total plus grand que celui que nous avions anticipé. Déjà le travail coopératif et la supervision, avec la classe et les réunions d'école, accaparaient la totalité des énergies disponibles.

C'est ainsi que nous avons conseillé à certain(e)s enseignant(e)s, soit d'abandonner ce type d'études, soit de faire le passage au certificat d'études avancées. Deux choisirent d'abandonner et deux autres décidèrent de transférer leur dossier au CEA. En septembre 1981, nous nous retrouvions donc avec quatre personnes engagées dans la recherche, deux ayant déjà recueilli leur matériel au cours de l'année précédente, deux autres étant en position de commencer leur expérimentation.

Au cours de la seconde année, les séminaires de recherche sont disparus car ils ne concernaient plus que quelques enseignant(e)s. Nous avons donc travaillé directement avec eux(elles). Durant le trimestre, ils(elles) se sont dégagé du temps pour travailler systématiquement à leur recherche. C'était d'ailleurs une condition que nous avions posée pour que de nouveaux(elles) étudiant(e)s se joignent au projet. Les étudiant(e)s prenaient la classe en charge durant une ou deux journées par semaine durant que l'enseignant(e) se retirait pour analyser le matériel recueilli ou simplement lire et parcourir la littérature. Nos consultations ont été régulières. Elles correspondaient à la supervision de recherche que nous avons l'habitude de faire auprès des autres étudiant(e)s réguliers. Nous sommes cependant portés à croire qu'avec les autres composantes du projet, ces enseignant(e)s n'avaient pas autant de

disponibilité que les autres étudiant(e)s gradué(e)s que nous supervisons. Aussi l'intensité de leur travail est demeurée réduite, surtout à certaines périodes de l'année.

Au cours du trimestre d'automne 1981, des problèmes de santé dans la famille d'un(e) des participant(e)s devaient l'amener à l'inscrire au CEA. Les préoccupations extérieures devenant trop grandes, l'enseignant(e) n'avait plus la disponibilité ni la liberté d'esprit nécessaire pour poursuivre sa recherche. Il(elle) devait conserver son énergie pour l'intervention quotidienne et le travail coopératif dans lesquels il(elle) a beaucoup investi . Une autre personne devait retarder la mise en oeuvre de sa recherche jusqu'à se retrouver à la fin de l'année au même point. Le quotidien l'avait envahie jusqu'à lui enlever toute disponibilité. La recherche était demeurée dans ce cas un souhait jamais réalisé.

Dans le domaine de la recherche, comme dans les autres, nous avons dû composer avec la réalité telle qu'elle se présentait. Nous étions partis de propositions de travail qui ne tenaient pas compte de la réalité. Deux facteurs peuvent avoir joué. D'une part, il n'est pas dit que tous(toutes) les enseignant(e)s peuvent s'engager dans un processus de recherche. D'autre part, il devient évident que le quotidien est trop exigeant,surtout si on y ajoute le travail coopératif et la supervision,pour qu'il soit encore possible de songer à faire de la recherche.

Les enseignant(e)s nous ont confirmé cet état de fait et certain(e)s ont même dit que la recherche était de trop. Nous terminons ce projet avec une conscience très vive des limites concernant la possibilité de faire de la recherche pour des enseignant(e)s. Unifier pratique, recherche et théorie n'est pas une tâche dans laquelle tous(toutes) les enseignant(e)s sont intéressé(e)s de s'engager. Certain(e)s demeurent essentiellement centré(e)s sur l'application pratique. S'il est souvent

difficile pour des universitaires d'effectuer le passage théorie-pratique, il semble également difficile à des praticien(ne)s de trouver intérêt et sens à se distancier momentanément des préoccupations quotidiennes pour focaliser sur un aspect à rechercher. Ils(elles) sont alors sur un terrain non familier même s'ils(elles) demeurent dans leur classe d'enseignement. Comme dans le cas de la supervision, nous en arrivons à croire qu'au départ, il faudrait une sélection des enseignant(e)s. Nous ferons à la fin de ce rapport une proposition allant dans ce sens.

Nous en venons surtout à la conclusion que le travail de recherche doit être isolé du reste du travail réclamé dans le Projet, au moins au début. Les enseignant(e)s devraient d'abord s'inscrire au CEA et leur travail devrait être limité au travail coopératif dans un premier temps, puis par la suite à la supervision. Cette première phase étant terminée, un(e) enseignant(e) pourrait décider de s'engager dans une recherche. Comme le permettent les règles du programme de maîtrise en psychopédagogie, cela offrirait la possibilité à ceux(celles) qui le voudraient d'obtenir une maîtrise de type B et aux autres de n'être pas pénalisé(e)s. Seul(e)s ceux(celles) qui veulent s'impliquer totalement et qui ont un désir profond de faire de la recherche pourraient s'y engager. Cela faciliterait la tâche des enseignant(e)s et éviterait bien des désillusions à tout le monde.

Même si le Projet P.I.F. ne permettait en fin de compte que deux recherches par les enseignant(e)s, nous ne perdons pas notre volonté de poursuivre l'exploration d'une nouvelle approche méthodologique appropriée à des enseignant(e)s intervenant quotidiennement dans leur classe. En effet, parallèlement au travail fait à l'école Ressources, nous avons supervisé certaines recherches auprès d'autres enseignant(e)s. Ce sont ces supervisions qui nous indiquent que des enseignant(e)s peuvent réaliser ce type de recherche. Nous croyons important de prendre ici quelques pages pour indiquer le sens de ces recherches.

Il s'agit d'enseignantes qui ont une classe régulière et qui ont introduit à l'intérieur de leur pratique quotidienne une réflexion systématique. Une d'entre elles a relevé systématiquement toutes les interventions qu'elle a faites à l'occasion de l'enseignement de la lecture. Ses observations touchent la planification, les interventions, l'évaluation, en passant par les problèmes de matériel pédagogique, d'aménagement, etc... Elle a explicité ses croyances et les principes qui guident son action. Elle a maintenant terminé cette réflexion sur son enseignement de la lecture. La thèse qu'elle a déposée devient un véritable guide pédagogique. Cette enseignante a aussi reçu un(e) étudiant(e) du Projet P.I.F. et son habitude de la réflexion et l'organisation de sa pensée lui ont permis d'intégrer rapidement et facilement cet(te) étudiant(e). Elle a aussi su profiter de sa présence et du temps ainsi libéré pour rédiger et déposer sa thèse.

Une autre s'est engagée dans un perfectionnement pédagogique. La tenue d'un journal intensif l'a amenée à explorer le sens de son développement personnel et de l'activité de classe qu'elle poursuit. Une meilleure compréhension de sa dynamique personnelle, de ses besoins profonds, l'a amenée à transformer profondément son action de classe. C'est à une tout autre conception du perfectionnement qu'elle aboutit. Elle remet en cause la conception qu'on avait jusque-là de la cohérence pédagogique. C'est une véritable quête d'autonomie qu'elle présente dans sa théorie.

Une autre d'entre elles a articulé et décrit son approche de travail en français auprès d'une clientèle du professionnel court au secondaire. Elle relate le parcours de son évolution pédagogique. Elle détaille ses expérimentations, y incluant un contrôle des effets au plan académique, personnel et interpersonnel chez ses élèves. Cette thèse témoigne de la recherche d'identité professionnelle d'une enseignante.

Une autre recherche porte sur l'apprentissage de l'écriture en troisième année. La recherche porte autant sur l'aspect expression que sur la maîtrise de la langue écrite. L'enseignante montre comment une planification serrée lui a permis, durant une année, de suivre systématiquement les progrès des enfants et d'y ajuster ses interventions. Elle a notamment exploré certains aspects de l'évaluation. Elle a tenu des rencontres individuelles avec les enfants, les associant de très près à sa propre recherche. Il s'agit encore là d'un regard systématique et constant sur l'activité quotidienne. L'enseignante recherche une cohérence et une efficacité maximales dans ses interventions. Sa technique de programmation s'est avérée précieuse et on peut déjà considérer que ce sera là un des apports de sa recherche.

Une enseignante travaille à intégrer les visites scolaires à sa pédagogie. Après s'être engagée dans des visites particulières, elle s'arrête à observer systématiquement les rejaillissements de ces visites sur les activités quotidiennes de sa classe. Les visites deviennent la source d'un renouvellement de sa pédagogie, ses interventions s'ajustant aux événements qui surviennent, aux apprentissages et aux réactions des enfants. Il y est question d'intégration des matières et de décloisonnement de son enseignement.

Une dernière personne intervient dans un cadre muséologique. Une analyse de son expérience intime avec une oeuvre d'art lui permet de structurer des visites muséologiques de telle façon que les enfants puissent expériencer certains des aspects qu'elle a relevés chez elle.

Quelques autres recherches pourraient être relatées. En somme, il nous apparaît clair que des enseignant(e)s peuvent s'engager dans des démarches d'analyse descriptive de leur action quotidienne. Il s'agit de recherches expérientielles, de nature descriptive, parfois clinique. Il s'agit pour eux(elles) de faire connaître leur cheminement intérieur, d'expliciter ce qui les conduit à certaines actions. Il y a dans ces recherches une préoccupation de cohérence et de continuité.

Il y a aussi un effort de conceptualisation. Au lieu de chercher à expérimenter une théorie extérieure, ils(elles) s'efforcent de formuler la théorie implicite qui existe chez eux(elles) et à l'aide de cette formulation ils(elles) s'engagent dans une transformation adéquate des gestes quotidiens. Cela conduit à une recherche évaluative, mais l'évaluation est intérieure et touche davantage avant tout l'enseignant(e) lui(elle)-même.

Il s'agit là de recherches qui mènent à un questionnement systématique de l'intervention et de l'intervenant(e). Elles conduisent généralement à une remise en cause de la personne elle-même. Tout ce questionnement pédagogique mène, le cas échéant, à des transformations fondamentales, tant au niveau de la conscience de celui(celle) qui agit, qu'au niveau de son action.

C'est ce type de recherche que nous continuons à vouloir privilégier. Encore une fois, c'est une orientation qui rejoint celle d'Elliot W. Eisner (1979) dans sa conception artistique de la connaissance (voir aussi annexe 5.3).

Avant de terminer cette section, il nous semble important de signaler qu'au cours de la deuxième année, deux recherches sont nées au coeur du Projet P.I.F. Fernand Gervais, notre assistant de recherche, sur la base de l'expérience de la première année, a décidé de faire du journal des étudiant(e)s le centre de ses préoccupations. C'est lui qui au cours de l'année a pris en charge tout ce qui touchait l'utilisation de cet instrument. Il a préparé les premières rencontres, proposé les entraînements et pris les mesures nécessaires pour maintenir un contact constant avec les étudiant(e)s. Il a recueilli régulièrement les journaux et à l'occasion, a réagi au travail des étudiant(e)s. Sa recherche porte sur l'utilisation du journal par les étudiant(e)s de la deuxième année du projet. Il doit analyser la nature et l'évolution du contenu des journaux. Des considérations méthodologiques concernant l'utilisation

du journal devraient aussi y apparaître.

Jules Dumas, coordonnateur des stages, a pour sa part accepté d'animer régulièrement le séminaire d'intégration de la deuxième année. Il a choisi d'en faire l'objet de sa recherche de maîtrise. Le contenu et l'évolution du séminaire d'intégration seront aussi analysés. Des enregistrements de chaque rencontre ont été faits et c'est ce matériel précieux et unique qui servira à l'analyse.

Ces deux recherches sont importantes car elles représentent l'aspect privé et l'aspect public d'une même expérience, celle des étudiant(e)s. Les deux recherches sont complémentaires, l'une fournissant des indications permettant de corroborer ce qui apparaît dans l'autre. Dans les mois à venir, nous aurons donc des indications plus poussées concernant ces deux aspects.

CHAPITRE 13

L'EVALUATION

L'évaluation constitue une partie importante de tout projet (ou programme) de formation. Pour notre part, nous voulions rendre compte de ce qu'avait fait chacun(e) de nos étudiant(e)s, qu'il (elle) soit du premier cycle ou du second cycle. Comme chacun(e) d'eux(elles) était inscrit(e) à des cours des programmes réguliers à la Faculté, nous devions transmettre des résultats aux titulaires de ces cours et nous voulions que ces résultats aient une signification.

Nous avons refusé dès le départ de nous placer dans une position où l'évaluation allait déterminer la forme de notre intervention. Au contraire, nous voulions que notre intervention réponde à certains principes (voir le chapitre 15). L'évaluation devait s'ajuster à la pédagogie que nous induisions dans le projet. Elle devait recourir à des instruments qui n'allaient pas fausser ni surdéterminer ce que nous faisions. L'évaluation devait être au service des intervenants et non l'inverse.

Nous pensions aussi que l'évaluation formelle qui conduit à une notation finale ne constituait qu'une petite partie de l'évaluation. Les activités quotidiennes, le travail de groupe, les rencontres individuelles sont aussi des occasions d'évaluation et de réajustement, même si tout cela ne conduit pas à des notes. Ce sont des occasions de plus grande compréhension de ce que vivent les participant(e)s. L'évaluation formative nous intéressait davantage que l'évaluation sommative.

Comme nous l'avons signalé, nous refusions de pré-déterminer ce qui allait se passer dans le projet. Nous voulions que le contenu comme les modalités d'intervention se définissent à partir du terrain, en tenant compte des particularités des situations et des caractéristiques des participant(e)s.

Pour les étudiant(e)s du premier cycle, il s'agissait là d'une expérience nouvelle, inédite. Ils(elles) étaient inscrit(e)s à cinq cours du BEPPO à chaque trimestre. Nous étions conscientes de la difficulté du travail que nous leur demandions. Ils(elles) devaient travailler durant toute l'année scolaire, c'est-à-dire de la fin d'août au trente juin (durant la première année, car la seconde année, le projet se terminait le 30 avril). Nous leur demandions une présence constante en classe (sauf une journée par semaine). L'intensité de leur participation se traduisait tant au niveau du temps que de l'énergie qu'ils(elles) devaient investir.

Par ailleurs, nous leur assurions une présence constante, ce qui allait nous conduire à faire des analyses de plus en plus fines et exigeantes. Les contraintes et les pressions venant de nous pouvaient s'intensifier en cours de route. On risquait ainsi de créer des dénivellations importantes entre les étudiant(e)s inscrit(e)s au projet et les étudiant(e)s réguliers du BEPPO. Nous avons cherché à éviter que des injustices soient commises à l'égard de nos étudiant(e)s, du moins si l'on considère la nature et le degré des exigences auxquelles ils(elles) devaient répondre.

Du côté des enseignant(e)s, nous n'avions pas de référent non plus. Il s'agissait d'une expérience nouvelle et cette fois nous ne pouvions même pas nous référer à des expériences menées dans d'autres universités. Ce volet de la recherche apparaissait à l'époque comme un aspect non encore exploré. Les expériences de Riechard (1974,76a) ne nous furent connues qu'au cours de la deuxième année. Nous savions dès le départ que nous allions leur demander beaucoup de temps et d'énergie. Nous étions cependant loin de penser que l'investissement serait aussi grand qu'il ne l'a été.

Nous n'avions en tête que nos critères habituels d'universitaires habitués à superviser le travail d'étudiants gradués réguliers. L'expérience en était une de terrain et nous ne savions ni comment elle allait se dérouler, ni comment nous allions l'évaluer. Il allait falloir transformer notre vision des choses, définir de nouveaux critères et inventer graduellement les outils nécessaires.

L'histoire du Projet P.I.F., par certains côtés, correspond à l'histoire des moyens d'évaluation que nous avons utilisés. Au départ, tout était global et indifférencié, et graduellement nous sommes arrivés à des précisions plus grandes, tout en conservant des nuances et une grande mobilité. La souplesse et l'adaptation à la réalité nous paraissent être demeurées au coeur du projet.

Pour nous, l'évaluation correspond avant tout à un processus permettant de revenir sur l'expérience et de prendre conscience des différents apprentissages réalisés. Pour y arriver, il y a eu bien sûr la fabrication de différents outils d'analyse (plutôt que de mesure). Il y a eu régulièrement des rencontres de chacun des deux groupes à la mi-trimestre et fin de chaque trimestre. Il y a aussi eu des rencontres individuelles, soit occasionnelles, soit formelles. Nous avons aussi dû faire de l'évaluation par l'intermédiaire de lettres de recommandations qui nous forçaient à faire le point et à analyser l'évolution de chacun(e) des participant(e)s. L'évaluation s'est toujours faite à la suite de longues discussions de l'équipe d'encadrement. Nous devions sans cesse resituer chacun des aspects de la recherche et nous questionner sur l'évolution des participant(e)s. A vrai dire, un compte rendu de l'évaluation devrait s'accompagner d'une analyse du système de counseling qui l'accompagnait et d'une analyse des transformations que ces évaluations apportaient dans notre propre intervention. L'évaluation des participant(e)s, c'était aussi l'évaluation du projet et notre propre évaluation comme responsables du projet.

Les notes, dans ce contexte, nous paraissaient elles-mêmes bien secondaires. Elles ont été des prétextes nous forçant à reformuler et à préciser sans cesse la nature des apprentissages qui étaient en train de se réaliser.

Comme l'évaluation s'est réalisée de façon fort différente pour les deux groupes, nous séparerons l'exposé pour plus de clarté.

Première année

Les étudiant(e)s

La première évaluation des étudiant(e)s se fit à la fin de décembre 1980. L'approche était globale et personne n'avait encore précisé les apprentissages qui étaient en jeu. Nous étions surtout conscients à cette époque que les étudiant(e)s P.I.F. travaillaient beaucoup. Ils(elles) étaient les premier(e)s à nous signaler le haut niveau d'exigence du projet. Jamais, nous disaient-ils(elles), ils(elles) n'avaient tant travaillé. Nous étions également conscients qu'ils(elles) étaient fort différent(e)s les un(e)s des autres. Par contre, les facteurs de "terrain" liés à la classe, aux enfants et à l'enseignant(e), nous paraissaient des éléments importants, difficilement mesurables, mais dont nous devions tenir compte. Comment pouvait-on les pondérer? Qu'est-ce qui appartenait aux étudiant(e)s? à la situation? aux enseignant(e)s? à nous?

Malgré notre certitude que les étudiant(e)s n'étaient pas également habiles et ne progressaient pas au même rythme, nous craignions par des notes trop nuancées de les pénaliser par rapport à leurs confrères du BEPPO. Compte tenu du point où nous étions rendus et de notre capacité réduite d'identifier les apprentissages réalisés, et malgré notre insatisfaction globale, nous avons accepté le principe d'une évaluation

globale et d'une note commune. Nous avons dissocié l'évaluation formative de l'évaluation sommative. Chaque étudiant(e) nous remettait une analyse personnelle de son trimestre et une note personnelle qui, dans certains cas, pouvait aller jusqu'à C ou même D. Chacun(e) pouvait ainsi faire son autocritique, sans égard aux comparaisons et sans risquer d'être pénalisé(e). Parallèlement la note A était accordée à chacun(e), et c'est cette note commune qui était acheminée en vue des bulletins officiels. Cette note nous semblait correspondre aux résultats généralement obtenus par la majorité des étudiant(e)s du BEPPO.

A cette époque, nous l'avons dit, le facteur le plus important qui retenait notre attention était celui de la comparaison avec les étudiant(e)s régulier(e)s du BEPPO. Nous n'avions pas encore abordé l'analyse fine du rendement des étudiant(e)s. Si nous étions confortables avec l'aspect formel de cette pratique, nous l'étions moins lorsque nous confrontions nos étudiant(e)s entre eux(elles) ou lorsque nous regardions leur niveau d'habiletés. Nous étions encore plus insatisfaits lorsque nous cherchions à préciser des critères d'évaluation ou à identifier les apprentissages.

A la fin du premier trimestre, au moment de faire cette première évaluation, nous nous sommes rendu compte que l'obligation pour l'étudiant(e) et pour l'enseignant(e) de confronter leurs évaluations respectives et d'en discuter était une occasion de clarifier ce qui se déroulait entre eux(elles). Dans certains cas, ce fut l'occasion d'un véritable redémarrage. Nous avions trop facilement pris pour acquis que toutes ces discussions se faisaient régulièrement. L'évaluation devenait une occasion de les provoquer et de modifier le cours des événements.

A la suite de cette première évaluation, nous avons commencé à explorer du côté des "compétences" que nos étudiant(e)s devaient acquérir. Nous avons fabriqué certains instruments. Nous connaissions "The Role

of the Teacher in Society" (annexe 3.6) qui décrivait les grandes zones de compétences chez les enseignant(e)s (annexe 6). Au cours du premier trimestre, nous avions traduit l'instrument IFE qui devait nous servir à faire la supervision dès le mois de janvier. IFE était construit à partir de comportements pédagogiques décrits en fonction d'une échelle graduée. Grâce à ces outils, notre regard devenait de plus en plus différencié; nos exigences s'affirmaient.

A l'hiver 1981, lors de l'évaluation mi-trimestre, nous avons utilisé un instrument d'évaluation divisé en quatre sections. La première cherchait à revenir sur les rapports qui s'étaient établis entre l'étudiant(e) et l'enseignant(e). Il s'agissait de regarder de plus près le travail coopératif sous tous ses angles ainsi que le travail de supervision. Une seconde section touchait les attitudes personnelles et les relations interpersonnelles. Une troisième présentait une hiérarchie de comportements allant du plus simple au plus complexe. Finalement, l'étudiant(e) devait se situer face à un ensemble de "compétences nécessaires" dans l'enseignement (annexe 6).

L'étudiant(e) devait répondre à ce questionnaire, et l'enseignant(e) apportait ensuite sa vision des choses. Les deux évaluations étaient confrontées et discutées, le responsable P.I.F. pouvant intervenir en cours de route. Cette évaluation mi-trimestre ne donnait pas lieu à des notes. Elle était simplement l'occasion de prises de conscience, de réajustements de part et d'autre. Elle nous engageait cependant sur la piste d'une évaluation beaucoup plus différenciée et plus discriminante pour la fin de l'année. Les étudiant(e)s, comme les enseignant(e)s, furent d'accord avec cette forme d'évaluation, même s'ils(elles) trouvaient les instruments complexes et difficiles à manier.

A la fin de la première année, nous avons utilisé cinq critères qui correspondaient aux exigences du ministère de l'Education pour la

certification (annexe 31). Ces cinq critères touchaient les zones suivantes: les attitudes personnelles et les habiletés interrelationnelles, la maîtrise des compétences nécessaires, la connaissance et la maîtrise de la langue parlée et écrite, la connaissance des contenus à enseigner et finalement, la capacité de réflexion et d'analyse psychopédagogique dont faisait preuve l'étudiant(e). C'est en se basant sur les instruments développés pour l'évaluation mi-trimestre, et en tenant compte de la totalité de l'année, que chacun(e) des participant(e)s devait coter la performance de l'étudiant(e) en terme de A B C D E. Une cote finale était calculée pour chacun des critères et elle était transmise au responsable de chacun des cours auxquels l'étudiant(e) était inscrit(e). Nous aboutissions à une évaluation formative plus raffinée, qui tenait compte de plus de composantes. Par ailleurs, les mêmes instruments nous avaient permis d'intervenir avec plus de précision au cours du trimestre et d'aider les étudiant(e)s dans leur apprentissage.

Il faut ajouter qu'en cours de trimestre, nous avons eu régulièrement des rencontres individuelles avec les étudiant(e)s pour discuter avec eux(elles) de problèmes qui nous paraissaient importants. Il pouvait s'agir d'aspects personnels, d'aspects interrelationnels ou de fonctionnement de groupe. Nous avons aussi provoqué de nombreuses rencontres formelles impliquant un(e) étudiant(e) et l'enseignant(e) avec qui il (elle) était jumelé(e). C'était l'occasion d'évaluer la progression du travail, ou de clarifier, voire solutionner des conflits.

En mars, nous avons dû rédiger des lettres de recommandation individuelles. Nous avons déterminé au niveau de l'équipe d'encadrement ce que nous pensions pouvoir dire de chaque étudiant(e) et nous l'avons formulé, brièvement, avec beaucoup de précision. C'était là un autre mécanisme qui nous obligeait à nuancer nos perceptions et à rendre compte de la compétence de nos étudiant(e)s, pour autant que nous pouvions la percevoir.

Nous avons toujours voulu relativiser la valeur de nos perceptions, très conscients que nous étions qu'il ne s'agissait là que d'un jugement partiel.

Les enseignant(e)s

Au cours de la première année, c'est sensiblement la même évolution qu'ont connueles enseignant(e)s. Ils(elles) étaient inscrit(e)s à deux cours de maîtrise à chaque trimestre. En décembre 80, les notes ont été globales et identiques pour chacun(e) d'entre eux(elles). Nous étions incapables à l'époque de nuancer notre perception et nous étions très conscients de la tâche énorme que nous leur demandions. Par ailleurs, il était facile de constater que tous(toutes) n'avaient pas les mêmes habiletés pour faire le travail coopératif et tous(toutes) éprouvaient des difficultés à s'engager dans la supervision. Une note commune ("B") fut attribuée après discussion avec les enseignant(e)s. Chacun(e) pouvait par la suite négocier avec nous pour transformer cette note, ce qui ne fut le cas pour aucun(e) enseignant(e).

Au cours du second trimestre, les mêmes instruments adaptés aux enseignant(e)s ont été utilisés tant pour l'évaluation de mi-trimestre que pour l'évaluation de fin de trimestre. Deux critères furent retenus à la fin de l'année: l'un concernant la supervision, l'autre la recherche. On notera que le travail coopératif n'avait pas été retenu; ce fait démontre la confusion qui existait entre le travail coopératif et la supervision. L'étudiant(e) était appelé(e) à intervenir dans cette évaluation tout comme les responsables du projet. Ils(elles) devaient donner leur appréciation du travail de l'enseignant(e). Il est à noter que les étudiant(e)s ont été généralement incapables de se prononcer à propos de la recherche. Seul(e) un(e) étudiant(e) était vraiment au courant du travail de recherche de l'enseignant(e) avec qui il(elle) travaillait. Cette intervention des étudiant(e)s dans l'évaluation des enseignant(e)s n'a pas été sans créer certaines résistances de la part de ces dernier(e)s.

Autant pour les étudiant(e)s que pour les enseignant(e)s nous terminions l'année avec des notes passablement différenciées. Nous avons tenu des rencontres durant le trimestre avec plusieurs enseignant(e)s qui avaient des difficultés à différents niveaux. Certain(e)s éprouvaient des difficultés personnelles soulevées par la présence d'un(e) étudiant(e) en classe. A d'autres moments, c'était la relation avec l'étudiant(e) qui posait des difficultés. Ces rencontres ont aussi été l'occasion de consultation concernant les pratiques pédagogiques en usage dans la classe.

La première année s'est terminée pour chacune des deux clientèles par une longue évaluation de groupe tenue en juin. Deux sessions de trois jours ont eu lieu avec les étudiant(e)s alors que s'intercalait une session de trois jours avec les enseignant(e)s. Les étudiant(e)s prenaient charge de leurs classes durant que nous travaillions avec les enseignant(e)s.

Ces journées ont été l'occasion de transformations importantes et de remaniement du projet. C'est de là qu'est née l'entente tripartite qui servit de contrat de départ à la deuxième année. Il n'est pas utile d'analyser ici le contenu de ces évaluations. Il est essentiellement de même nature que celui des séminaires d'intégration pour les étudiant(e)s.

Par contre, il nous paraît utile de signaler un phénomène important qui concerne les étudiant(e)s. La plus grande partie de ces journées d'évaluation a été consacrée à l'analyse de certains aspects de personnalité qui semblaient avoir été au coeur de l'expérience pédagogique de chacun(e). Durant l'année, nous avions évité ce type d'intervention et lorsque nous l'avons fait, nous sommes intervenus à un niveau individuel. A la fin de l'année, ce type de travail s'est imposé de lui-même. Nous nous y sommes engagés avec beaucoup de circonspection. Il nous est apparu avec le temps qu'il n'est pas possible de travailler à la formation

de futur(e)s enseignant(e)s sans aborder ces aspects personnels. Ils sont sans cesse présents, autant dans la relation entretenue avec les enfants, qu'avec l'enseignant(e), les pairs ou avec nous. On ne peut y échapper et, parfois, nous avons même eu l'impression que tout le reste n'était qu'accessoire. Malgré cette observation, nous avons continué à éviter ce type d'intervention au cours de la seconde année!

Ce sont ces rencontres de juin qui ont servi de rapport de fin d'année pour les étudiant(e)s. Au lieu d'exiger d'eux(elles) un rapport écrit, nous avons accepté que cette longue évaluation serve de rapport verbal et collectif. C'est surtout la quantité de travail fait durant l'année qui nous amenait à accepter ce type de rapport. Par ailleurs, cette évaluation nous apportait une information précieuse concernant la suite à donner au projet.

L'évaluation de fin d'année avec les enseignant(e)s devait, au départ, porter sur le travail coopératif, la supervision et la recherche. Dans les faits, tout se déroula autrement. Les enseignant(e)s nous exprimèrent le sentiment que nous les avions abandonné(e)s en cours d'année en quittant le projet-école. Ils(elles) avaient le sentiment que nous nous étions davantage intéressés aux étudiant(e)s. Ils(elles) réclamaient notre intervention dans les problèmes de l'école alors que nous avions choisi de demeurer à l'intérieur de notre projet. Nous refusions d'intervenir dans ce qui nous paraissait ne pas être de notre responsabilité. Il y avait visiblement des problèmes d'ordre pédagogique et même, des différences majeures d'orientation entre les enseignant(e)s. Nous avions évité d'entrer dans ces aspects.

De longues discussions eurent lieu entre la direction de l'école et les enseignant(e)s. Une décision fut prise concernant l'année suivante. Les enseignant(e)s du groupe ne voulaient plus chercher à convaincre d'autres enseignant(e)s d'agir en fonction d'une politique commune. Ils(elles)

préféraient travailler entre eux(elles) à réaliser les croyances pédagogiques qu'ils(elles) prétendaient avoir. Le directeur les appuyait dans leur démarche et se proposait de les supporter et de les aider à mettre en pratique ces croyances.

En suivant de près les préoccupations des enseignant(e)s, l'évaluation de fin d'année nous faisait passer à côté de certaines informations qui nous étaient essentielles pour préparer la seconde année. Nous sommes revenus à la charge plus tard en demandant aux enseignant(e)s de réagir à l'entente tripartite que nous avions construite à partir des suggestions des étudiant(e)s. Les enseignant(e)s ont accepté cette entente, ce qui nous permettait de nous engager ensemble dans une seconde année.

Deuxième année

Forts de l'expérience de la première année, nous nous sommes engagés dans la deuxième année avec un projet mieux défini, des exigences plus claires et nous intervenions plus directement (voir chapitre 5). Nous avions fixé à l'avance des rencontres d'évaluation mi-trimestre, et nous nous engagions à lire les journaux à chaque mois. Les échéances ont toutes été respectées et nous étions sans cesse beaucoup plus au courant de ce qui se vivait à la fois dans les classes et dans les groupes.

Les étudiant(e)s

Dès la mi-trimestre nous avons mis au point "l'inventaire des compétences nécessaires en enseignement primaire" (annexe 6). Il s'agissait d'un remaniement des instruments d'évaluation mis au point l'année précédente. Cet inventaire était divisé en six grandes zones de compétences: les attitudes personnelles, l'adaptation de l'enseignement aux

enfants, l'intervention pédagogique, la planification de l'enseignement, les maîtrises particulières et finalement certains aspects professionnels.

Cet instrument a été utilisé pour faire l'évaluation des étudiant(e)s en décembre 1981. Il arrivait malheureusement un peu tard. Il aurait été souhaitable qu'il apparaisse dès les premiers jours de septembre. Il aurait pu servir de guide à toute l'année et orienter davantage les opérations. Il éclairait différentes zones de leur expérience quotidienne. Au moment de la réception de ce document, ils(elles) ont réagi plutôt négativement. En effet, le document leur apparaissait trop vaste et peu réaliste. Cependant, très rapidement ils(elles) ont appris à l'utiliser et à en reconnaître la pertinence. Ils(elles) nous ont dit que cet inventaire leur était très utile et qu'il leur servait de guide de formation. Il éclairait différentes zones de leur expérience quotidienne. Ils(elles) ont suggéré que tous(toutes) les étudiant(e)s du BEPPO reçoivent et lisent ce document.

Lors de la présentation de cet instrument, nous avons insisté sur la distance parcourue par rapport à une compétence donnée et non sur le niveau atteint pour chacune des compétences indiquées. Les étudiant(e)s ont rapidement dû se fixer certaines priorités et orienter leur travail dans ce sens après en avoir discuté avec leur enseignant(e). Les différentes compétences apparaissaient fort interdépendantes, si bien qu'il n'y avait pas d'inconvénients majeurs à choisir certaines zones de travail plutôt que d'autres.

Lors de l'évaluation, nous avons demandé à chaque étudiant(e) de se situer dans cet inventaire et parallèlement nous avons demandé aux enseignant(e)s de situer leur propre étudiant(e). Les enseignant(e)s ont signalé que cet instrument pouvait s'appliquer autant à eux(elles) qu'aux étudiant(e)s et qu'ils(elles) étaient loin d'avoir acquis toutes ces compétences. L'inventaire leur servait aussi de schème de référence et éclairait certains aspects de la vie de la classe.

Pour notre part, nous nous sommes rendu compte que certaines de ces compétences ne pouvaient pas toujours facilement être perçues de l'extérieur. Seuls les commentaires de l'étudiant(e) nous permettaient d'avoir accès à certaines informations. D'autre part, le type de pédagogie en usage dans la classe d'insertion semblait aussi jouer un rôle dans la possibilité de maîtriser ou simplement d'exercer certaines compétences.

La fin du trimestre a donc donné lieu à une évaluation systématique. L'inventaire des compétences servait de base à cette évaluation. Les cinq premières catégories avaient été retenues comme critères. Les étudiant(e)s ont trouvé qu'il ne s'était pas suffisamment écoulé de temps entre l'évaluation mi-trimestre, moment où leur avait été présenté l'inventaire des compétences, et l'évaluation de fin de trimestre. Il leur était difficile d'évaluer la distance parcourue pour chacune des compétences. Cela leur était d'autant plus difficile qu'ils(elles) devaient reconstituer a posteriori l'endroit où ils(elles) se situaient au début de l'année. Les apprentissages faits sur le terrain apparaissaient évidents et souvent les étudiant(e)s avaient de la peine à se souvenir qu'ils(elles) avaient dû apprendre et maîtriser certains comportements.

Les étudiant(e)s nous ont remis chacun(e) cinq notes correspondant à chacune des cinq zones de l'inventaire des compétences retenues. Nous nous sommes retrouvés avec cinq séries de notes identiques, durant que trois étudiant(e)s nous fournissaient des notes plus faibles et plus différenciées. Nous n'étions confortables ni avec l'idée d'une note commune, ni avec des notes qui ne nous paraissaient pas assez discriminantes. Les notes que nous avions reçues ne nous paraissaient pas rendre justice à la réalité. Nos étudiant(e)s n'avaient pas la même maîtrise et nous n'acceptions pas de ne pas tenir compte de ce qui nous semblait évident. Il est à noter qu'à l'évaluation de fin trimestre, les enseignant(e)s ne sont pas intervenu(e)s dans la détermination des notes. Tout s'est fait entre les étudiant(e)s et nous.

Compte tenu de nos perceptions, nous avons établi une échelle ordinale et nous y avons resitué chacun(e) des étudiant(e)s en essayant de ne pas baisser la note qu'ils(elles) nous avaient transmise. Sauf pour un(e) étudiant(e) le réajustement fut fait en relevant les notes. Cette opération eut lieu après le départ des étudiant(e)s en vacances, si bien que nous n'avons pas pu en discuter avec eux(elles). Ils(elles) se retrouvaient devant un fait accompli.

Au moment de l'évaluation de groupe, à la fin du trimestre, il y avait eu des expressions d'opinion voulant que les notes soient communes. Nous résistions à cette idée sur la base de l'expérience de la première année et aussi parce que nous voulions pouvoir répondre plus finement de la formation des étudiant(e)s. Nous estimions que c'était notre responsabilité de nuancer notre pensée et notre évaluation.

En vue de l'évaluation de la fin du trimestre d'automne, nous avons eu des rencontres individuelles avec chacun(e) des étudiant(e)s. Le contenu de ces rencontres a porté essentiellement sur les styles de fonctionnement que nous avions cru identifierpour chacun(e) d'eux(elles). Il y était question de caractéristiques personnelles, d'attitudes, de relations interpersonnelles, d'habiletés spécifiques ou de faiblesses particulières. Nos observations et commentaires étaient reliés à l'observation de classe, au travail de groupe ou à leur relation avec nous ou avec les pairs. Nos interventions étaient claires et directes. Nous touchions des aspects comme: la compétition, l'image de soi, la confiance en soi, la capacité d'être à l'écoute de soi, des autres, etc. Les étudiant(e)s ont apprécié ces rencontres et,dans plusieurs cas,les ont considérées comme une des choses les plus utiles durant le projet.

Si nous étions satisfaits des notes de décembre, les étudiant(e)s l'étaient moins. De janvier à la fin de l'année, un mouvement

d'insatisfaction et de contestation est né chez eux(elles). Il fallut plus de deux mois avant que le conflit n'éclate. Dès le mois de janvier, certain(e)s étudiant(e)s s'inquiétaient des critères que nous avions utilisés pour établir cette ordination. Malgré les réponses fournies, plusieurs d'entre eux(elles) continuèrent à manifester leur désaccord, réclamant une uniformisation des évaluations. Nous n'étions pas d'accord avec cette proposition et quelques étudiant(e)s ne le souhaitaient pas non plus. Même au sein du groupe d'étudiant(e)s, cette discussion est demeurée informelle. Ils(elles) n'ont abordé clairement ce problème qu'après que nous l'ayions mis formellement à l'ordre du jour d'une rencontre dûment convoquée.

Après coup, il nous apparaît que deux facteurs ont pu jouer dans cette crise. D'une part, nous avions utilisé une échelle ordinale qui introduisait des comparaisons. D'autre part, quelques étudiant(e)s sont entré(e)s dans une importante compétition, n'acceptant pas d'être perçu(e)s et reconnu(e)s comme différent(e)s des autres ou surtout comme inférieur(e)s.

C'est cette crise qui nous a amenés à transformer l'évaluation du mois d'avril. Nous avons cette fois défini cinq zones d'évaluation correspondant aux différents aspects du travail effectué (annexe4,5). Toutes les parties en présence, selon leur compétence, devaient intervenir dans cette évaluation. Ainsi le journal allait être évalué par l'étudiant(e) et par les deux responsables et l'assistant de recherche. Le séminaire d'intégration l'était par tous(toutes) les participant(e)s et par le responsable du séminaire, Jules Dumas. Le travail de supervision était évalué par l'étudiant(e) et par celui ou celle qui le(la) supervisait (enseignant(e) ou responsable du projet). Le travail coopératif impliquait l'étudiant(e) et l'enseignant(e).

Dès le mois de janvier, il avait été décidé qu'un rapport écrit devait être fourni par chaque étudiant(e) à la fin du trimestre. Cette idée avait été considérée comme essentielle par tous(toutes) et c'est de bonne grâce que chacun(e) avait accepté de s'y prêter. Nous leur avions proposé un schème de référence pour rédiger ce rapport, mais très rapidement, il devint évident que c'était "l'inventaire des compétences" qui était le meilleur guide.

Pour éviter la répétition de conflits et par souci de cohérence, nous avons formulé avec les étudiant(e)s des critères d'évaluation pour chacune des zones d'évaluation. Ce système nous a permis d'aboutir à une pondération très nuancée des notes. Nous avons pourtant constaté que les notes qu'attribuaient les enseignant(e)s et les étudiant(e)s étaient loin d'être équivalentes. La sévérité variait d'une personne à l'autre. Seuls les responsables du projet avaient une vision d'ensemble des classes, des enseignant(e)s et des étudiant(e)s qui leur permettait d'effectuer une pondération permettant un réajustement de certains résultats. Seuls,aussi,ils pouvaient tenir compte de certaines conditions particulières. Les étudiant(e)s ont unanimement accepté que ce réajustement soit fait. Cela nous ramenait en définitive au principe d'ordination utilisé en décembre mais cette fois, après discussion et décision collective, et à l'aide de critères connus et acceptés par tous(toutes).

Nous croyons que les notes auxquelles nous sommes arrivés sont discriminantes, représentatives et correspondent à ce que nous avons perçu en cours de route. Les cinq zones retenues pour l'évaluation nous semblent faire appel à des habiletés différentes et elles permettent aux étudiant(e)s plus faibles dans un domaine de compenser grâce à des habiletés qu'ils (elles) possèdent dans un autre.

Il nous paraît important de signaler la qualité exceptionnelle des rapports de fin d'année. Les étudiant(e)s se sont libéré(e)s durant 10 à 15 jours pour rédiger ces rapports. Ils(elles) ont utilisé leur journal, l'inventaire des compétences, le matériel produit en cours d'année, leur mémoire, l'aide de l'enseignant(e) etc. pour le rédiger. Ils(elles)

nous ont remis des documents variant entre 75 et 100 pages. Ces textes témoignent d'une grande maîtrise et d'un esprit critique face à leur pratique pédagogique. Les étudiant(e)s nous paraissent être arrivé(e)s à une capacité de conceptualisation et de formulation de leur pratique qui dépasse celle de bien des enseignant(e)s.

Les étudiant(e)s ont témoigné du sens qu'avait pris pour eux(elles) la rédaction de ce rapport de fin d'année. Ils(elles) l'ont considéré comme le travail le plus important qu'ils(elles) aient jamais réalisé. Ils(elles) nous ont confirmé qu'il était essentiel pour leur formation de faire ce type de rapport. Certain(e)s ont parlé de leur "thèse de bacc." Pour notre part, nous devons reconnaître qu'il s'agit là de travaux sérieux qui dépassent largement la qualité, la profondeur et l'envergure de ce que nous avons l'habitude de corriger au niveau du baccalauréat. Nous avons été frappés par le niveau de réalisme de ces travaux et par la pertinence des propos qui y étaient tenus.

L'évaluation de fin d'année a duré trois jours et elle a fait apparaître le même phénomène que l'année précédente. Les étudiant(e)s nous ont signalé que les problèmes liés au fonctionnement de groupe doivent être abordés au moment du séminaire d'intégration. Autrement dit, ils (elles) réclamaient que les problèmes dont nous avions traité à la fin de l'année précédente comme ceux que nous abordions lors de rencontres individuelles, soient systématiquement travaillés. Malgré ce que nous savions, nous avions évité durant cette seconde année d'aborder ce type de problème, croyant qu'il relevait plutôt d'une aide individuelle.

A la fin de l'année, nous avons aussi refait des rencontres individuelles, ce qui nous permettait de faire le point avec chacun(e) des étudiant(e)s et d'analyser certains aspects de son expérience. Par la suite, durant deux journées, des problèmes de même nature ont été repris au niveau du travail de groupe. Il nous apparaît désormais évident que ce

counseling de groupe, comme d'ailleurs le counseling individuel, ne peut plus être évité. C'est peut-être la partie la plus importante de notre intervention. Ce que l'on retrouve à ce niveau est présent à tous les autres niveaux de fonctionnement. C'est un travail qui touche les caractéristiques mêmes de la personnalité de chacun(e). Nous sommes conscients cependant qu'il s'agit là d'un travail délicat qui ne saurait être laissé au hasard, ni mis entre les mains de tout le monde.

Un dernier point touche la façon dont nous avons rédigé les lettres de recommandation. Les deux responsables du projet et Jules Dumas, responsable du séminaire d'intégration se sont réunis et ont dressé une liste des qualités et compétences particulières qu'ils percevaient chez chaque étudiant(e). Une lettre très personnalisée, résumant le projet et décrivant les forces et les caractéristiques de la personne a été écrite et signée par ces trois personnes. Il s'agit de longues lettres pouvant atteindre jusqu'à trois pages. Ces lettres apportaient beaucoup de nuances. Il faut reconnaître qu'elles créaient, elles aussi, une nouvelle ordination entre les finissant(e)s ayant participé au Projet.

Compte tenu de la situation de l'emploi, nous avons pris la décision d'intervenir directement auprès de certaines commissions scolaires. Nous les informions de la nature du projet, de la qualité de nos étudiant(e)s et de l'importance des lettres de recommandation que nous avions écrites.

Les enseignant(e)s

En septembre 1981, il ne restait que six enseignant(e)s qui participaient au Projet P.I.F. et en janvier 82, quatre. Autant nous avons raffiné nos instruments et nos critères d'évaluation avec les étudiant(e)s, autant l'évaluation des enseignant(e)s est demeurée globale et non différenciée.

Nous étions conscients que les enseignant(e)s prenaient nettement en charge le travail coopératif. Par ailleurs, la supervision s'effectuait normalement et correctement. C'est donc ce double travail que nous avons reconnu. En décembre, nous avons donné une note collective ("B") à tous(toutes) durant qu'à la fin de l'année, nous choisissions la note ("A"). C'est notre vision de l'évolution générale durant tout le projet qui nous a conduits à proposer cette dernière note.

Cette évaluation s'est constituée graduellement et elle n'a pas fait l'objet de discussions particulières. Nous avons simplement demandé aux enseignant(e)s si ils(elles) étaient d'accord avec notre proposition finale.

Des rencontres avec les enseignant(e)s, à la mi-trimestre et à la fin du trimestre eurent aussi lieu. Elles ont été beaucoup moins poussées qu'elles ne l'avaient été l'année précédente. Nous nous sommes contentés de revenir sur l'expérience de chacun(e) et de faire le point. Les enseignant(e)s ont aussi répondu par écrit à un certain nombre de questions que nous leur avions posées concernant le projet. Leurs commentaires sont venus confirmer nos perceptions.

La façon dont l'évaluation a été faite avec les enseignant(e)s nous force à nous rendre compte qu'en cours de route nos exigences s'étaient érodées et qu'en définitive, compte tenu du déroulement des événements, nous en sommes sans doute venus à investir moins dans cette partie du projet.

En conclusion, nous croyons être arrivés avec les étudiant(e)s à une formule d'évaluation sophistiquée et nuancée. Nous croyons qu'elle mériterait d'être maintenue et adaptée à des groupes ultérieurs. Le rapport écrit de fin d'année devrait être obligatoire car il semble avoir joué un rôle important.

En ce qui a trait aux enseignant(e)s, nous croyons que tout doit être redéfini. C'est toute la structure de travail, les exigences, les tâches qui mériteraient d'être remaniées. Nous pensons qu'il y aurait avantage à revenir à l'écriture régulière et à réclamer des productions systématiques qui pourraient être utilisés subséquemment. On pourrait songer à dresser un inventaire des compétences en supervision. Nous terminerons le rapport par une proposition de travail qui devrait conduire à préciser ces nouvelles exigences.

Troisième partie

PERSPECTIVES ET PROSPECTIVES

CHAPITRE 14

QUELQUES ASPECTS INSTITUTIONNELS

Au-delà des faits et des événements qui se sont déroulés au cours des deux années qu'aura duré le Projet P.I.F., il nous semble important de nous arrêter à d'autres aspects moins évidents, mais tout aussi importants, qui ont sans cesse été présents. Il s'agit d'aspect structuraux qui peuvent facilement échapper à l'attention. Ces aspects n'appartiennent pas aux faits, mais plutôt aux relations qui existent entre les institutions et les personnes en présence.

Nous avons constaté très tôt l'aspect politique de la formation pratique. On peut difficilement intervenir dans le domaine sans soulever des problèmes de pouvoir entre les instances concernées. Déjà, au moment où nous parcourions la littérature, nous en arrivions à la conclusion que partout sur le continent nord-américain, le problème de la formation pratique et celui de la formation des enseignants en général posaient dès le départ des problèmes politiques.

Les discussion qui se déroulent actuellement au Québec au sujet de la formation pratique nous semblent bien illustrer ce fait. Les corporations luttent pour conserver le monopole de la formation pratique. Dans certains cas, (médecine, art dentaire, optométrie) la formation pratique est entièrement contrôlée par les corporations (bien qu'elle soit réalisée par l'université) et les frais sont assumés par le gouvernement. Dans d'autres professions, les responsabilités peuvent être partagées, mais souvent la corporation se réserve le droit d'imposer un examen spécial aux candidats, d'exiger une longue cléricature, d'exercer un contrôle sur l'organisation et la réalisation des stages.

On sait que dans le cas des enseignant(e)s du Québec, c'est le gouvernement lui-même qui agit comme corporation et qui détermine les exigences de la certification. La formation pratique est obligatoire (un minimum de 9 crédits est exigé). Les universités doivent l'assumer à

même leur budget, contrairement à ce qui se passe dans le cas de la médecine, de l'art dentaire et de l'optométrie.

On comprend facilement que la formation pratique pose un problème politique. Chaque corporation a ses droits, sa charte, ses pouvoirs. Elle a la responsabilité de définir certains gestes professionnels, de contrôler la formation de ses membres. Elle doit aussi voir à protéger ses membres tout en garantissant des services de qualité à la population. Les institutions de formation ont des responsabilités très voisines, ce qui fait qu'on va retrouver des zones mitoyennes où il est difficile de déterminer ce qui appartient à la corporation et ce qui appartient à l'institution de formation.

La formation sur le terrain, les stages, la formation pratique posent précisément ce genre de problèmes. Qu'est-ce qui appartient à l'université comme responsabilités, qu'est-ce qui relève de la profession, des corporations? S'il y a partage des responsabilités, il y a aussi partage des pouvoirs. Le fait d'avancer sur le terrain des autres provoque des remises en question des habitudes établies et des responsabilités qui étaient prises pour acquises.

Dans le domaine de la formation des enseignant(e)s, l'université a conservé depuis le départ le monopole et la responsabilité totale. Elle n'a qu'à respecter certaines règles minimales édictées par le gouvernement. C'est elle qui détermine la quantité de formation pratique, qu'elle offrira, le temps qui doit y être consacré et la forme qu'elle va prendre. Elle décide des modes et des ratios de supervision. Elle négocie avec les commissions scolaires la responsabilité d'aller dans des classes, mais elle ne partage pas vraiment la responsabilité avec le milieu scolaire. Si elle le fait, elle ne laisse guère de trace, ni en argent, ni en privilèges particuliers. Il s'est toujours agi d'un échange de bons procédés,sans grand retour pour les enseignant(e)s.

Il faut comprendre que c'est précisément dans ce contexte institutionnel qu'est venu s'insérer le Projet . Chacun est ancré dans son rôle institutionnel classique. L'université doit former les enseignant(e)s et déterminer à la fois le contenu, le contexte de la formation, la plupart des règles du jeu, les responsabilités de chacun. Le milieu scolaire reçoit les stagiaires et agit comme bon lui semble à l'intérieur de limites fixées par l'université. Personne n'impose rien à personne. Voilà que P.I.F. arrive, défiant les structures existantes et posant des problèmes nouveaux autant au milieu scolaire qu'au milieu universitaire.

Il faut se rappeler que ce n'est pas la structure universitaire ni le milieu scolaire qui a produit l'idée originale du Projet P.I.F. C'est la rencontre de certains éléments de ces deux milieux qui a donné naissance à une proposition de travail qui est venue s'insérer dans la structure scolaire et universitaire. Au départ, le projet s'est inséré dans les structures existantes de façon formelle. Il était accepté d'une part parce qu'il s'agissait d'un projet de recherche et d'autre part parce qu'il souriait à la majorité de ceux(celles) à qui nous en parlions. Il répondait à un désir maintes fois exprimé à l'intérieur de la Faculté.

Pourtant, malgré cela, tout était changé, puisque de nouvelles règles du jeu existaient. Ces transformations touchaient autant l'université et la façon dont elle formait ses étudiant(e)s de premier et deuxième cycles, que le milieu scolaire et ses habitudes de travail durant les stages. Une autre conception de la formation se faisait jour, et elle amenait avec elle un véritable partage de responsabilités et de pouvoirs. Elle questionnait les formes habituelles de procéder.

Dans toute institution, il est normal que chacun s'identifie à certains rôles. Chaque zone de notre vie implique des rôles qui déterminent nos gestes, nos rapports, nos responsabilités et nos pouvoirs.

Dans la mesure où nos rôles sont clairs et qu'on s'y confine, il n'y a généralement pas de problème et la vie se déroule telle que prévue. Par contre, dès que quelqu 'un commence à changer son propre rôle et qu'il interfère avec celui des autres, on peut prévoir des difficultés, des conflits. Dans la mesure où les zones de responsabilités et de pouvoir déterminées par les rôles respectifs en viennent à se superposer, des conflits risquent d'éclater, des difficultés sont susceptibles de surgir.

Il nous apparaît que P.I.F. n'a pas échappé à ces risques. Notre rôle d'universitaires, nos responsabilités et nos pouvoirs se sont transformés et, ce faisant, nous avons interpellé les intervenants du milieu scolaire en réclamant des transformations identiques de leur part.

Les réflexions qui suivent ne visent pas à dénoncer des phénomènes, comme s'ils étaient anormaux ou pathologiques. Il s'agit pour nous de rappeler des réactions normales que nous avons eues de part et d'autre et de réfléchir sur leur signification. En changeant les formes de travail traditionnellement définies par l'université, nous posions des problèmes nouveaux à une partie de la structure universitaire. Il était donc logique et normal que des éléments de la structure institutionnelle réagissent (départements, comités, professeurs). De la même façon, en changeant les tâches et les responsabilités du milieu scolaire, nous provoquions des réactions au niveau de toute la structure scolaire (directeurs généraux, directeurs de l'enseignement, directeurs d'écoles, enseignant(e)s). Même les étudiant(e)s se trouvaient dans de nouveaux rôles et ils(elles) ne pouvaient faire appel à leur vécu antérieur d'étudiant(e)s pour répondre aux nouvelles exigences.

Faut-il rappeler que, dès le départ, le Projet P.I.F. allait s'inscrire dans un paradoxe. Nous recevions en effet des subventions du programme de valorisation de l'enseignement universitaire et du budget

spécial de la recherche de l'Université Laval pour explorer ces domaines que sont la formation sur le terrain et la supervision des stages. Nous expérimentions un programme de formation pratique qui impliquait un minimum de 30 crédits de stage. Or, au même moment, d'autres instances étaient à élaborer des politiques visant à contrôler toute extension de stages et à en limiter la quantité. Nous n'avons connu ces politiques qu'au cours de la seconde année. C'est un grand événement si nous pensons à la liberté universitaire, mais cela nous porte à être perplexes quant aux suites et aux retombées de notre projet.

Les résistances

Le genre de conflits qu'amènent ces changements de rôles, de responsabilités et de pouvoirs nous paraît prendre la forme de résistances, d'affrontements et d'oppositions. Cela s'exprime encore à travers des rumeurs et des distorsions de l'information qui peuvent se produire à tous les niveaux de la structure. Il n'est pas facile de localiser l'origine et le cheminement de ces déformations. Les commentaires qui vont suivre visent à illustrer ces phénomènes. Nous n'avons pas à reprocher à qui que ce soit d'avoir, à travers son rôle, résisté à notre intrusion. Il faut aussi se rappeler que nous étions nous aussi dans un rôle et que nous tentions d'exercer notre pouvoir sur les structures en place. Nous aurons aussi à analyser nos propres résistances, nos propres pressions.

Les résistances sont en fait des mesures de protection qui tendent à éviter que la structure qui nous est familière ne soit transformée et que l'on doive se retrouver dans de nouvelles zones inconnues, forcés d'inventer, ou de prendre des risques trop grands. Chaque fois que les droits, les responsabilités, les prérogatives, les pouvoirs, les habiletés, les connaissances, les habitudes acquises sont menacés, la réaction de protection se manifeste avec force. La seule façon de vaincre ces résistances, c'est de clarifier et de définir collectivement les zones conflictuelles, de se

resituer différemment de part et d'autre. Or ce n'est pas facile à faire et cela prend du temps. Il nous apparaît que c'est à l'usage, donc à travers des conflits que ces transformations et ces ajustements se font.

La première résistance que nous avons rencontrée fut celle de la direction générale de la Commission scolaire de Beauport. Nous lui demandions d'appuyer le projet, de le faire sien avec tous les risques que cela comportait. Nous lui avons aussi demandé de nous prêter du personnel, ce qui impliquait pour elle d'assumer la responsabilité d'une partie des événements. La réaction a été vive. La direction, appuyée par les commissaires, a refusé de faire sien le projet. Tout au plus, nous a-t-on proposé de commencer le projet dans l'école choisie, nous prévenant que s'il y avait le moindre conflit, nous devions sur-le-champ quitter l'école, sans égard aux responsabilités que nous avions nous-mêmes vis-à-vis nos clientèles.

Nous avons vite observé que cette réaction de la direction générale provoquait une réaction similaire à un palier inférieur de la hiérarchie. Le directeur de l'école affirmait à son tour sa responsabilité vis-à-vis l'école, et il réclamait des zones de pouvoir , notamment au niveau du contrôle des lieux de réunions pour les enseignant(e)s. Les séminaires prévus sur le temps de classe devaient avoir lieu à l'école. Il ne pouvait être question que les enseignant(e)s quittent l'école.

Force nous fut de revoir notre position et de comprendre que si le projet devait se réaliser, ce serait indépendamment de la haute hiérarchie scolaire. Nous devions nous retrouver dans l'école sans réclamer de changement à la structure. C'était d'ailleurs de cette façon que nous nous étions intégrés à l'intérieur d'un programme régulier, le BEPPO, du côté de l'université. Aucun changement structural n'avait été nécessaire. Nous étions acceptés comme une modalité de travail et non comme un nouveau programme.

Les enseignant(e)s de l'école de Beauport percevaient nettement l'empiètement sur la vie de l'école que le projet allait produire. D'une part, ils(elles) ont refusé que nous puissions faire valoir nos propres orientations pédagogiques, exigeant que nous nous bornions à les aider à formuler les leurs. D'autre part, ils(elles) ont perçu le danger d'une scission de l'équipe-école. Ils(elles) pressentaient que le Projet allait mobiliser toute leur énergie et leur attention. Cela les a conduit(e)s à refuser le projet qu'ils(elles) avaient construit avec nous et à refuser de s'y engager.

C'est ainsi que, considérant le projet important, nous nous sommes retrouvés à la Commission scolaire de Sainte-Foy. Nous nous sommes adressés directement à la direction de l'école Ressources et à l'équipe-école, évitant la direction générale. Dès le départ, les enseignant(e)s ont perçu que l'intégrité du projet-école, et par là même de l'équipe-école, pourrait être en cause. Nous avons discuté et affirmé de part et d'autre que le Projet P.I.F. ne devait pas dédoubler ni diviser les énergies. Ce faisant, nous avons accepté la transformation du séminaire conjoint en un séminaire portant sur le projet-école. Nous y voyions un contexte intéressant pour favoriser l'articulation de leurs pratiques pédagogiques, soit le premier de nos objectifs avec les enseignant(e)s du projet. Cette fusion devait par la suite impliquer une confusion sérieuse dans les rôles respectifs: nous nous sommes retrouvés à travailler le projet-école, la dynamique du groupe dans son entier et à y occuper même une position de leadership. Les enseignant(e)s déploraient la somme de temps considérable que cela demandait. C'était comme si on nous résistait dans notre tentative de les garder sur leur propre objectif. De notre part, le malaise augmentait: où en était rendu notre projet? Nous avions l'impression d'avoir mis de côté notre propre agenda lors de ces rencontres du mercredi après-midi: nous ne pouvions plus satisfaire ce désir des enseignant(e)s de fusionner le projet-école et le Projet P.I.F. Il fallait résister à ce qui pouvait mettre en cause notre propre projet. Il fallait effectuer un changement dans le format de travail. Les triades de supervision, tout en répondant à d'au-

tres besoins,nous ramenaient au coeur des préoccupations du Projet.

Nous nous étions insérés informellement au niveau de l'école. C'est le directeur de l'école qui avait accepté de prendre la responsabilité d'intégrer le projet à la structure de la commission scolaire. En principe, la gérance des stages doit relever des d recteurs d'école dans cette commission scolaire. Pourtant, le directeur des services éducatifs, responsable des écoles, ne tarda pas à s'inquiéter de notre présence. Il devait vite nous laisser voir que nous étions passés par-dessus son autorité,sans tenir compte de ses propres responsabilités et prérogatives. Notre présence posait des problèmes à toutes sortes de niveaux. Cela pouvait affecter la tâche des enseignant(e)s, la qualité de l'enseignement auprès des enfants, les responsabilités syndicales et même les contribuables, dans la mesure où le perfectionnement des enseignement(e)s pouvait provoquer des changements de salaire qui tombaient dans l'inadmissible.

Nous fûmes forcés de réclamer des autorisations formelles, ce qui réaffirmait correctement l'autorité et le pouvoir de la commission scolaire sur le projet de l'école. Nous sommes portés à croire que le fait que le projet était commencé, que de nombreux(ses) enseignant(e)s y étaient déjà engagé(e)s, qu'un directeur y avait pris position a joué en notre faveur. Tout cela exerçait des pressions importantes sur la direction de l'enseignement et la commission scolaire pouvait difficilement refuser.

Ce problème s'est d'ailleurs posé à nouveau au début de la seconde année, lorsqu'il a été question d'aller dans trois autres écoles de la Commission scolaire de Sainte-Foy. Pour des raisons de structure, d'ordre établi, de rapports hiérarchiques, les portes nous ont été fermées. On nous a expliqué que ce type de discussion ne pouvait avoir lieu que du sommet de la structure hiérarchique de la Commission scolaire au sommet

de la structure hiérarchique de l'université. Autrement dit, on n'entre pas dans la structure par la porte arrière mais bien par le haut et on ne menace ni le pouvoir ni les responsabilités de ceux qui sont en place. Pourtant,il s'agissait du même projet et des mêmes autorisations que celles qui avaient été obtenues l'année précédente.

Cette décision prise au sommet de la hiérarchie ne tenait pas compte des besoins, des désirs des enseignant(e)s concerné(e)s. En fait, la décision empêchait un certain nombre d'enseignant(e)s d'entrer dans une structure de perfectionnement qui allait leur rapporter à eux(elles) et aux enfants en définitive. Cette décision unilatérale devait provoquer une réaction vive des enseignant(e)s concerné(e)s et mener au boycottage des stages de l'université par une école. De cette façon, les enseignant(e)s faisaient savoir au directeur de l'enseignement (qui réclamait des maîtres de stages pour répondre à la demande de l'université) que ces stages ne pouvaient avoir lieu sans eux et qu'il vaudrait mieux tenir compte de leurs intérêts et de leurs besoins avant de prendre de semblables décisions.

C'étaient là des résistances que nous avons pu noter au niveau de la structure scolaire. Nous avons noté d'autres résistances tant au niveau des enseignant(e)s qu'au niveau des étudiant(e)s. Nous avions établi une entente avec les enseignant(e)s et les étudiant(e)s. En principe, il s'agissait du même contrat, c'est-à-dire que notre entente avec les enseignant(e)s en regard de la formation des étudiant(e)s et celle que nous avions avec les étudiant(e)s étaient de même nature. Nous avons attribué ces différences de compréhension au fait que l'entente de la première année était très large. Au moment où nous avons formulé l'entente tripartite, nous avons pensé que la nature des engagements allait devenir claire et identique pour tous. Nous en arrivons maintenant à penser que les enseignant(e)s avaient peut-être un contrat implicite, c'est-à-dire des attentes passablement différentes à l'égard des étudiant(e)s.

En effet, certains événements survenus en cours d'expérience nous paraissent difficiles à expliquer sans l'existence d'un "agenda caché". Alors que les enseignant(e)s avaient accepté la responsabilité de la formation pratique des étudiant(e)s (de prendre dès lors tous les moyens pour faciliter et élargir leurs apprentissages) comment expliquer que des étudiant(e)s ont eu peine à explorer de nouvelles zones d'intervention? Pourquoi leur était-il si difficile de laisser de côté certaines zones de travail pour en exercer d'autres? Pourquoi leur était-il si difficile de sortir de la classe, voire de l'école, pour aller chercher d'autres modèles d'intervention? La classe accaparait toute l'énergie de l'étudiant(e) et l'enseignant(e) nous paraissait aller dans le sens de ce processus d'accaparement.

Nous comprenons que le travail de classe soit très prenant et qu'il ne soit pas facile de s'en dégager. En même temps, nous sommes portés à croire que les enseignant(e)s profitaient de certains avantages. Ainsi ils(elles) se dégageaient de l'enseignement de certaines matières, pouvaient avoir un peu plus de temps à eux (elles). Certaines tâches pouvaient être partagées. Malgré l'entente conclue, nous avons parfois eu l'impression que le maintien de tels avantages prenait le pas sur la formation et la multiplication des expériences des étudiant(e)s.

De la même façon durant toute la première année, le travail coopératif et la supervision ont eu beaucoup de peine à prendre forme. Les enseignant(e)s retardaient à s'engager dans ces tâches et à prendre des initiatives. Peut-être cela a-t-il été provoqué par la situation de départ. Nous avions préféré ne pas définir les tâches, leur laissant le soin de les définir et de les exécuter à leur façon. Peut-être les résistances s'expliquent-elles par le manque d'information, l'absence d'entraînement, etc.? Pourtant certains faits nous amènent à nous poser de sérieures questions. Certain(e)s de nos étudiant(e)s ont été déplacé(e)s dans d'autres classes où les enseignant(e)s n'étaient pas nos étudiant(e)s. Ils(elles) ne

faisaient que recevoir "gratuitement" nos étudiant(e)s et leur assurer la possibilité d'intervenir dans leur classe. Dans plusieurs cas, nous avons noté une mise en branle immédiate du travail coopératif, les rencontres ayant lieu régulièrement, la pédagogie étant explicitée et les tâches nettement réparties. Dans plusieurs cas aussi la supervision s'est faite de façon naturelle et spontanée, comme si cela ne posait aucun problème. Dans d'autres cas, cela s'est aussi passé comme à l'école Ressources.

Comment comprendre les résistances que nous avons observées à l'école Ressources? Nous émettons l'hypothèse que le fait que les enseignant(e)s et nous étions enfermés dans un circuit "officiel" d'études et par conséquent dans des rôles hiérarchisésa pu jouer. Nous exercions des pressions, nous leur rappelions qu'ils(elles) étaient nos étudiant(e)s gradué(e)s, nous les comparions à l'occasion à d'autres étudiant(e)s régulier(e)s de la Faculté et ils(elles) résistaient.

Au niveau de la recherche, nous avons aussi exercé des pressions pour que les enseignant(e)s confrontent leurs pratiques pédagogiques. En réalité, ils(elles) ne l'ont guère fait. Ainsi, ce n'est qu'après une longue période que chacun(e) a accepté de présenter son projet (donc sa pratique) au niveau de tout le groupe. Ils(elles) ont très peu échangé même lorsqu'ils(elles) sont allé(e)s superviser un(e) étudiant(e) dans la classe d'un(e) collègue. On aurait pu s'attendre à ce que de longues discussions aient lieu, à ce qu'ils(elles) se questionnent à propos de leurs pratiques pédagogiques et cela d'autant plus qu'ils(elles) le souhaitent depuis longtemps. Est-ce à dire qu'ils(elles) appréhendaient des confrontations qui auraient alors dû s'imposer entre eux(elles) et qu'ils (elles) ont choisi d'éviter.

Nous intervenions à des niveaux qui rejoignaient les enseignant(e)s à l'intérieur de zones privées, personnelles et pédagogiques. C'était leur

façon d'enseigner qui était en jeu, leurs critères d'analyse pédagogique. La solution de "résistance" pour se sortir de nos pressions semble avoir été d'attendre et d'initier peu de gestes. Notre réaction a été,dans un premier temps,de nous substituer à leur supervision et de créer des rencontres de triades, espérant par là forcer davantage l'exécution du travail coopératif. Nous les avons même relevé(e)s de ce contrat en avril de la première année, croyant que cela permettait l'établissement de relations plus gratuites.

Cela nous a aussi conduits à préciser le contrat de la seconde année et à rendre le travail coopératif plus clair, la supervision obligatoire dans la classe d'un(e) autre et à rendre obligatoire la libération de temps pour la recherche. Même là, nous pensons que parallèlement à ce contrat, les enseignant(e)s ont formulé à l'égard des étudiant(e)s des ententes tacites étrangères à notre projet. Ainsi, au moment où il était entendu que l'étudiant(e) avait la possibilité de renouveler son choix de classe après un mois et,plus tard, après un trimestre, des enseignant(e)s introduisaient dans la première rencontre avec l'étudiant(e) l'idée que si ce jumelage ne durait pas toute l'année, cela ne les intéressait pas de les recevoir. C'était apporter un biais important à l'entente tripartite. Le fait que le projet incluait de leur part la réalisation d'une thèse et que nous les encouragions à prendre le temps nécessaire hors classe pour ce faire reflète la double nature de ce projet: ces événements de résistance témoignent de la nécessité d'échelonner dans le temps à l'avenir les activités de travail coopératif de supervision et de recherche.

Un autre aspect qui nous a continuellement posé des ambiguïtés, c'est le fait que les enseignant(e)s, tout comme les stagiaires, étaient nos étudiant(e)s. Nous avions une responsabilité de formation vis-à-vis les deux clientèles. Nous devions maintenir des exigences et exercer

des pressions. Cette double contrainte se faisait sentir, car chaque fois que nous travaillions avec un groupe, nous devions penser à l'autre groupe. Il nous fallait respecter l'évolution de chacun(e) et pourtant exiger de chacun(e) d'eux(elles). Cela créait une polarité qui nous a souvent mis,en tant qu'équipe d'encadrement,dans une position difficile à tenir.

Les résistances se sont aussi manifestées chez nos étudiant(e)s. Ainsi durant la première année, les prises en charge de la classe ne se produisaient pas,malgré notre insistance. Il nous paraît clair que cela était fonction de la confiance et de la place que l'enseignant(e) accordait à l'étudiant(e). Les étudiant(e)s de la première année ont aussi résisté à plusieurs de nos exigences (ex.: le journal, les visites, les projets-écoles). Là aussi, nous avons réagi en définissant avec eux(elles) ce que devraient devenir les exigences de la seconde année, en précisant le déroulement des événements. Cela donnait un contrat clair, mais en même temps, cela nous redonnait un nouveau pouvoir que nous avions perdu au cours de la première année.

Lorsque nous avons la responsabilité d'un groupe ou d'un projet, il est certain que ce statut nous place en position de réclamer, d'exercer des pressions, voire d'exiger. Les enseignant(e)s, tout comme les étudiant(e)s, avaient à réagir, à accepter nos exigences, ou parfois à y résister. Il nous apparaît maintenant que pour compenser notre rôle, il pourrait être important dans l'avenir de prendre des moments pour réfléchir aux droits des participant(e)s. Faut-il en dresser une liste qui soit connue à l'avance? Nous l'ignorons. Nous sommes cependant certains que les différents séminaires (notamment le séminaire d'intégration) sont des occasions pour aider les participant(e)s à identifier et à affirmer ces droits. Nous croyons qu'au début du moins, il est nécessaire

d'assister les participant(e)s (enseignant(e)s ou étudiant(e)s) à affirmer et à réclamer ces droits. La formation antérieure et les milieux de travail ne les ont généralement pas entraînés à le faire.

La protection de ces droits mérite d'être assurée, car nos rôles respectifs peuvent, sans trop que l'on s'en rende compte, les mettre en cause. A plusieurs reprises, des suggestions de notre part ont été considérées comme des ordres, et ont causé beaucoup de mécontentement. Il a fallu revenir sur les décisions, des semaines, voire même des mois plus tard, et resituer nos différentes perspectives.

Les résistances institutionnelles se sont aussi manifestées à travers des rumeurs. Les premières furent à l'effet que les enseignant(e)s de l'école Ressources allaient "recevoir" une maîtrise pour avoir reçu des stagiaires alors que les autres enseignant(e)s ne recevaient rien pour les mêmes services. Comment cette information leur était-elle parvenue? Se pourrait-il que la façon dont l'information a été transmise de l'intérieur de l'école ait pu prêter à confusion? Se pourrait-il qu'il y ait eu là des manifestations d'intention cachée tout à fait étrangères au contrat qui nous liait aux enseignant(e)s? Le fait est que la rumeur circulait.

Une rumeur voulant que la Faculté venait d'installer son certificat d'études avancées à l'école Ressources sans l'offrir aux autres enseignant(e)s du milieu fit son apparition. Cela devait d'ailleurs provoquer un boycottage des stages par les enseignant(e)s d'une école dans l'espoir de forcer la Faculté à offrir des études avancées à tous(toutes) les enseignant(e)s. Il s'agit d'un autre type de résistance, mais il vient se situer dans le rapport entre deux institutions s'affrontant à cause de l'arrivée de P.I.F.

Nous avons aussi noté des résistances du côté de l'université. Tant que personne n'était touché et que notre projet n'avait eu aucun impact, tout allait comme dans le meilleur des mondes. Comme nous l'avons déjà signalé, à la suite des présentations du projet faites au Carrefour de la pédagogie universitaire en mars 1981; de la demande d'un groupe d'étudiant(e)s du BEPPO pour un stage intensif; de la présence au département de psychopédagogie d'un intérêt marqué pour la formation pratique; de la mise sur pied d'un projet de recherche concernant les compétences minimales; de la création d'un certificat d'études avancées prétendant naïvement pouvoir servir d'outil pour la formation d'un réseau de maîtres de stage; de la nomination d'un des deux responsables du projet au comité du BEPPO et au comité des stages pour un; de la nomination de l'autre responsable du projet au comité d'évaluation du BEPPO; de la nomination d'un membre du département de psychopédagogie à la direction du BEPPO alors que le doyen appartenait déjà à ce même département, des nuages commencèrent à s'accumuler. Des résistances systématiques sont nées. Le département de didactique percevait que quelque chose allait lui échapper.

L'appartenance des stages n'a jamais été claire à la Faculté des sciences de l'éducation. Ils relèvent de la coordination des stages du programme, durant que les sigles de cours "DID" qui les identifient indiquent une appartenance au département de didactique. Quels sont les montants d'argent qui sont consacrés aux stages? Qui les reçoit? Il demeure difficile d'avoir une information claire et définitive sur ces points.

C'est là que le Projet P.I.F. venait frapper. Il mettait en jeu bien des acquis, menaçait le statu quo. Craignait-on que P.I.F. ou le département de psychopédagogie ne vienne changer

l'ordre des choses? Cet imbroglio a provoqué beaucoup de tensions et a abouti à une prise de position de la direction de la Faculté qui demandait un moratoire sur les stages. Ce moratoire est encore en force.

C'est aussi à partir du moment où s'est posé ce problème que sont nées des rumeurs concernant le projet. Après avoir eu l'appui inconditionnel de tous les membres des départements concernés, voilà que des comités, des professeurs résistaient, émettaient des doutes sur le projet et mettaient en place des barrières multiples sous forme de contrôles qui ne pouvaient avoir comme effet que de le rendre beaucoup plus difficilement réalisable.

Notre réaction fut de tenter de faire clarifier l'objet de ces résistances pour tenter de les éviter. Nous sommes allés à la source identifiée de ces rumeurs,dans un effort pour en désamorcer le processus et nous avons dû utiliser les propriétés de la structure universitaire pour conserver la souplesse sans laquelle nous aurions pu facilement étouffer.

Il est facile de comprendre ces réactions normales d'organismes constitués. Elles mettent en lumière l'impact politique que pose un projet comme celui-là. On pourrait utiliser l'analogie de l'huître qui tente de se protéger d'un corps étranger... de là à penser que le Projet P.I.F. soit une perle...

Au plan institutionnel, nous constatons maintenant jusqu'à quel point notre attitude originelle d'attente a conduit tous(toutes) les participant(e)s à des réactions d'attente, de dépendance et de contre-dépendance à notre égard, contrairement à ce que nous attendions. Au-delà des résistances, il nous semble que nous introduisions là un

certain style d'intervention, un certain "modeling" qui fut vite assimilé tout le long de la hiérarchie. Tout se passe comme si, lorsqu'on induit quelque chose en haut d'une hiérarchie, on le retrouve sous une forme ou sous une autre, au bas de la hiérarchie. Dans la mesure où nous considérons la première année comme une pré-expérimentation dont le rôle était de nous fournir les assises sur lesquelles construire le projet, notre position d'attente était non seulement intéressante, mais fondamentale. C'est de cette façon que nous en sommes venus à construire un projet collectif (voir chapitre 5) issu de l'expérience des participant(e)s. Cette reformulation s'est avérée non seulement intéressante mais efficace.

Le contexte

La formation, comme l'a démontré Gilles Bonneau (1981), implique à la fois un contexte et un contenu. Notre projet proposait un contexte nouveau, inédit. Nous insistions beaucoup sur ce contexte.

Le premier élément contextuel réside sûrement dans le fait que c'est nous qui sommes allés "offrir" une maîtrise et, cela, sans sélectionner au point de départ les participant(e)s. C'était là une procédure fort différente de ce qui se passe habituellement: en effet, c'est ordinairement le(la) candidat(e) à des études graduées qui fait une démarche auprès d'un programme, d'un(e) ou de plusieurs professeurs. Ce faisant, cet(te) futur(e) étudiant(e) part de sa propre motivation. C'est une décision personnelle qui le(la) dirige. Nous avions fonctionné à l'inverse: en faisant une offre globale du genre, nous nous sommes placé[a] dans une situation où les enseignant(e)s n'avaient qu'à donner leur accord. Nous comprenons qu'un tel point de départ ait pu occasionner un déplacement des motivations et des énergies personnelles. C'est un peu comme si nous étions allés sur leur terrain leur demander de nous aider à réaliser notre projet; ce n'était pas eux(elles) qui avaient

initié la demande de venir étudier au département de psychopédagogie. Ceci nous conduit à croire qu'un réel mécanisme de sélection s'impose dans l'avenir. Le programme doit être présenté d'abord à des enseignant(e)s, permettant aux intéressé(e)s d'y présenter leur candidature.

Par ailleurs, nous déplaçant dans leur milieu, nous allions devoir composer avec la réalité de l'école et les problèmes qui s'y vivaient. Il nous semblait réaliste à l'époque de prévoir que les problèmes dont nous allions parler allaient être au moins partiellement ceux de l'école.

Nous n'étions pas conscients, à ce moment, de l'ampleur des effets qu'allaient avoir ce changement de lieu sur le déroulement du projet. Habituellement, le milieu universitaire définit seul pratiquement toutes les règles du jeu dans la formation et le perfectionnement des enseignant(e)s (annexe5.3). Il détermine les moments de rencontres, le lieu et la durée de ces rencontres ainsi que les problèmes qui y seront discutés. Le langage utilisé et le niveau de discours qui y sera tenu est déterminé par les professeurs qui fixent aussi des exigences à rencontrer, les productions obligatoires.

Or, c'est précisément là ce que nous allions perdre du jour au lendemain. C'est avec les participant(e)s qu'étaient déterminés les moments de rencontre; encore a-t-il fallu les changer très souvent lorsque les enseignant(e)s n'en avaient pas tenu compte ou ne pouvaient pas en tenir compte à cause de l'organisation d'une sortie ou d'une activité spéciale. La durée des rencontres était aussi variable. Parfois, il n'y avait qu'une heure de séminaire alors que deux heures avaient été prévues. Si des rencontres de parents devaient avoir lieu ou si les bulletins étaient à faire, les rencontres étaient réduites ou disparaissaient simplement pour tenir compte de la réalité des enseignant(e)s.

La disponibilité des participant(e)s était fort variable durant ces rencontres. D'une part, il fallait faire confiance à l'étudiant(e) qui remplaçait en classe. D'autre part, les enfants circulaient dans l'école et retenaient généralement une partie de l'attention des enseignant(e)s. Comme nous travaillions à l'intérieur de l'école, les rencontres débutaient souvent en retard ou certain(e)s participant(e)s quittaient plus tôt pour aller répondre à des urgences concernant leur classe.

Les problèmes traités étaient ceux qui émergeaient du déroulement du projet. Le plus souvent, nous commencions par les problèmes soumis par les participant(e)s. Ces problèmes n'étaient pas toujours ceux que nous souhaitions poser et le plus souvent ils étaient très liés à leur pratique quotidienne ou aux problèmes liés à l'organisation du travail.

Le langage que nous avons utilisé a été un langage quotidien. Dans ce type de réalité, il est clair que la théorie, le langage abstrait, avait peine à se trouver une place et n'avait pas de prise. Seuls les outils de travail, les grilles d'analyse, trouvaient preneur. Le langage était celui de l'école, non celui de l'université.

On pourrait noter bien d'autres éléments reliés au contexte. Ce qui nous paraît important c'est de souligner que le fait de travailler sur le terrain, dans une école, a changé le niveau de discours, le niveau de réalité. Il n'est pas question ici d'analyser ces phénomènes comme étant négatifs ou à éviter. Telle est la réalité et c'est la moindre des choses que nous soyions amenés à changer nous aussi nos pratiques. Cependant, cette réalité nous conduit à certains moments à résister, à manifester de l'insatisfaction et à exercer des pressions sur les enseignant(e)s pour tenter de les ramener vers la poursuite de nos propres intérêts.

Nous ne pouvions plus,dans ce contexte nouveau,exercer le pouvoir que nous avions habituellement à l'université. Il fallait composer avec la réalité, nous transformer et résister à ce que tout se passe sans qu'on puisse l'influencer. Nous voulions bien transformer nos exigences, mais non les faire disparaître totalement.

Comme nous l'avons signalé, la première année devait donner lieu à beaucoup de résistances et d'insatisfactions de part et d'autre. Pour le seconde année, l'entente tripartite devait préciser les tâches respectives. Ce faisant, elle nous redonnait une partie du pouvoir qui nous avait échappé durant la première année. Nous ne pouvions pas imposer nos quatre volontés, mais nous pouvions exiger que soit fait ce qui avait été décidé collectivement. Nous devenions les gardiens de limites définies collectivement.

Nous n'avons pas fait de transformations concernant la supervision et la recherche, du moins en ce qui concerne les séminaires ou les travaux spécifiques. On se rappelle que le séminaire où devait se faire cette évaluation et ce remaniement avait été transformé spontanément en séminaire portant sur des problèmes propres à l'école. Il est clair que nous avons cherché à éviter cette confusion entre les problèmes de l'école et ceux du Projet P.I.F. Nous avons fait disparaître tout ce qui s'appelait séminaire avec les enseignant(e)s, qu'il s'agisse de supervision ou de recherche, et nous avons remplacé ces rencontres par un travail individuel ou en petits groupes. Nous évitions de cette façon d'être déplacés de notre projet dans le projet-école.

C'est pour cela qu'à l'avenir, nous croyons nécessaire que la formation sur le terrain ne se réalise pas dans une école en particulier. Nous avons nous-mêmes fait en ce sens l'expérience que les données de la psychologie sociale permettaient déjà de connaître théoriquement, à savoir

que nous avons épousé les problèmes du contexte adopté. Une formation de terrain devrait puiser à différents lieux d'enseignement et, ainsi, créer son propre contexte.

L'information

Dans une structure de ce type, l'information est perçue différemment selon le rôle exercé par chacun. L'information n'est jamais neutre, ni dans la façon dont elle est transmise ni dans la façon dont elle est reçue. Un message peut être transmis sans intention particulière et être perçu comme une menace, comme une comparaison, comme un manque de confiance. Par contre, un document peut être envoyé avec l'intention d'exercer une pression à l'égard d'un groupe et être perçu comme une pression sur l'autre groupe. A plusieurs reprises, les enseignant(e)s et les étudiant(e)s ont cru que nous ne tenions pas compte d'eux(elles) parce que nous proposions des actions à faire qui nous paraissaient avantageuses pour le projet (ex.: les projets-école, la nécessité de nous persuader qu'ils(elles) devaient continuer sur certain jumelage). Dans d'autres cas, nous avons nous-mêmes interprété faussement des gestes.

Dans un contexte où l'université travaille de son côté et le milieu scolaire du sien, ce type de difficultés ne semble pas se poser. C'est peut-être simplement que chacun n'est pas au courant de la vision ou des questions de l'autre. Lorsqu'on travaille simultanément sur le terrain, les quiproquos sont fréquents, l'information circule rarement de façon univoque. Les distorsions d'information sont fréquentes et les problèmes qui en découlent sont parfois longs à régler. Il est difficile de créer une structure de fonctionnement qui permette à la fois de faire apparaître l'information pour tout le monde en même temps, d'analyser et de chercher des solutions aux problèmes simultanément. C'était le séminaire conjoint qui devait jouer ce rôle et nous avons vu comment il s'est

vite transformé en réunion d'école. Nous n'avions plus le mécanisme nécessaire pour assurer cette simultanéité dans l'information et la position des problèmes. Par ailleurs, la rencontre de vingt-deux personnes devient une structure trop lourde pour être efficace.

Le fait de travailler uniquement en sous-groupes ou en groupes séparés nous a causé des problèmes de circulation et de distorsion de l'information. Il n'est pas certain qu'un travail conjoint, simultané, nous aurait évité ce type de difficultés. Nous croyons cependant que dans l'avenir, un tel mécanisme serait essentiel.

Les procédures

Le travail sur le contexte nous amène à mettre beaucoup d'insistance sur l'organisation du travail et la mise au point de procédures efficaces. La façon de travailler prend autant d'importance que le contenu sur lequel nous travaillons. A certains égards on peut dire que le contexte devient lui-même le contenu. Ainsi, la façon dont se fait la supervision, les attitudes en jeu, les analyses qui sont faites, etc. sont aussi importantes que le contenu de la supervision. Le contexte de travail détermine en grande partie ce qu'on peut espérer y voir apparaître.

Le travail sur le terrain nous oblige à nous centrer davantage sur le processus et sur la démarche d'apprentissage. Le contenu existe, mais il émerge de cette réalité plutôt que de la déterminer. Il faut donc s'attendre à passer une quantité de temps considérable à mettre les choses en place, à les transformer. Habitués que nous sommes à manipuler des contenus clairs, souvent livresques, nous souffrons souvent de l'imprécision ou de la lenteur d'apparition de contenus qui nous paraissent simples et évidents. La réalité quotidienne n'a pas cette simplicité et ne se laisse pas toujours réduire à quelques schèmes extérieurs.

La variable temps est un autre facteur que nous sommes amenés à considérer. Nous ne pouvons provoquer les apprentissages de l'extérieur. Ils se réalisent de l'intérieur. Ils nécessitent un long temps de mûrissement, de réflexion, d'essais et erreurs. Dans la plupart des cas, ils ne s'accélèrent pas. Il faut faire confiance au processus en jeu, créer des conditions favorables, tant au plan psychologique que matériel, et savoir attendre. D'autre part, l'apprentissage n'est pas le même pour chacun et il nous faut apprendre à suivre chacun(e), dans sa propre démarche. En plus d'être obligés d'inventer pour chacun(e) des façons de procéder particulières, cela nous place dans une situation peu confortable, insécure, où tout est sans cesse à recommencer et à redéfinir.

L'analyse de la réalité n'est pas simple. On a toujours tendance à réduire, à simplifier et,ce faisant,on ne peut que fausser la réalité. Il n'est pas toujours facile de séparer le travail coopératif, la supervision et la recherche. Au plan des mots et au plan de la théorie, cela est vite fait; mais dans le creuset de la classe, on arrive difficilement à séparer ces réalités. Il en est de même des compétences et des attitudes dont nous avons parlé.

Nous ne pouvons pas nous extraire de la réalité. Nous ne sommes finalement que bien peu souvent des observateurs participants. Nous sommes des intervenants et à cause de cela nous sommes déjà dans chacune des choses que nous observons, que nous analysons. Nous nous transformons aussi,en cours de route,comme chacun des participant(e)s et comme la réalité elle-même. L'histoire du projet, devient en définitive notre propre histoire. Il ne saurait être question de rendre simples et objectives des réalités si complexes, si interdépendantes et si mouvantes. C'est peut-être là finalement ce qui explique le mieux la menace qu'un tel projet fait peser sur des structures fixes, de même que les réactions de maintien qui en découlent, tant chez nous que chez les autres.

Les avantages et inconvénients du point de vue du milieu, des enseignant(e)s

Recevoir un(e) étudiant(e) dans une classe, voire quelque-un(e)s dans une même école, pour une durée substantielle de temps (4 mois, 8 mois) implique un déplacement considérable des énergies. Les chapitres consacrés au travail coopératif et à la supervision témoignent de ces changements, des exigences d'une telle tâche. Il convient donc de s'interroger sur ce qu'en retire le milieu.

Lors de notre visite à l'Université Southern Maine, les deux avantages pour le milieu qui ressortaient de sa collaboration avec l'université,dans les stages de longue durée, étaient: 1) une meilleure individualisation de l'enseignement et 2) une meilleure préparation professionnelle des futur(e)s enseignant(e)s . Plusieurs témoignages confirment ces mêmes avantages perçus dans le cadre du Projet P.I.F. A maintes reprises au cours des deux années, des activités d'enseignement et autres se sont déroulées en groupes d'enfants plus restreints grâce à la présence des stagiaires dans les différentes classes impliquées. Différents formats étaient utilisés: travail individuel avec un(e) enfant, travail de petits groupes, travail avec la moitié du groupe-classe alors que l'enseignant(e) travaillait avec l'autre moitié; ce pouvait aussi être le(la) stagiaire qui prenait la classe alors que l'enseignant(e) travaillait avec un(e) enfant, quelques enfants ou encore un parent. Des témoignages d'enfants, de parents, d'enseignant(e)s et d'autres professionnels oeuvrant dans les écoles impliquées portent à croire que la présence intensive d'étudiant(e) dans le milieu est avantageuse pour les enfants concernés. Les parents du comité d'école de l'école Ressources ont plus particulièrement souligné l'importance qu'ils(elles) accordaient à la présence de deux adultes dans une même classe; ayant possiblement l'écoute et les ressources de deux adultes, l'enfant va spontanément vers celui ou celle qui est disponible, compétente à répondre à son besoin ou, simplement, avec

qui il(elle) s'adonne le mieux.

En plus de l'aide individuelle apportée, d'autres avantages ressortent: enrichissement et variété dans les activités d'apprentissage, préparation de matériel pour les besoins d'enseignement et d'apprentissage, plus grande possibilité de coordination et de réalisation d'ateliers simultanés avec les enfants et continuité dans les temps de suppléance.

Pour leur part, les enseignant(e)s ont signalé que dans leur travail de collaboration avec un(e) étudiant(e) certains aspects devenaient soit avantageux ou désavantageux selon la nature des personnes en interaction. Ainsi, l'inconvénient que la conduite de classe soit rendue plus difficile par les différences dans les modes de gestion de chacun(e) peut-être contrebalancé par l'intérêt à être deux pour se partager la solitude habituelle de l'enseignant(e) face à son groupe-classe; le fait que la participation de deux personnes à la planification quotidienne réduise la possibilité des transformations spontanées et inattendues de cette même planification peut être contrebalancé par l'énergie additionnelle qu'apporte l'étudiant(e) à la poursuite d'activités d'enseignement et d'apprentissage; le temps consacré à discuter avec l'étudiant(e) après la classe peut être contrebalancé par l'apport d'observations, d'idées et de pistes de solutions à des problèmes de divers types; la responsabilité de se savoir le point de référence de l'étudiant(e) peut être contrebalancée par la satisfaction de participer à la formation d'un(e) futur(e) enseignant(e); la multiplicité des questions de l'étudiant(e) et le risque qui en découle de voir mettre en évidence certaines faiblesses ou difficultés d'enseignement peuvent être contrebalancés par la stimulation à ce perfectionnement.

Le directeur de l'école Ressources signalait, lors de la première année du projet, la difficulté accrue de communication découlant d'un

plus grand nombre d'intervenant(e)s dans son école. Parallèlement, les enseignant(e)s notaient une réduction des temps d'échange entre eux(elles) vu la présence des stagiaires. Lors de la deuxième année, cependant, l'arrivée immédiate des étudiant(e)s en début d'année, leur nombre plus restreint, et peut-être, une certaine habitude de collaborer avec des stagiaires semblent avoir fait que ces difficultés ne se sont pas présentées. Les activités de supervision dans la classe d'un(e) collègue auraient peut-être même facilité l'échange, de l'avis d'un(e) enseignant(e).

L'avantage d'une meilleure préparation professionnelle des futur(e)s enseignant(e)s ne peut guère être perçu actuellement des écoles et des commissions scolaires qui ont participé au projet, vu les conditions actuelles de l'emploi dans le Québec métropolitain. Un(e) étudiant(e) du groupe de la première année devait cependant intéresser un directeur d'école de la région qui se cherchait quelqu'un capable de travailler en équipe dans une classe à aire ouverte. Trois autres étudiant(e)s de ce même groupe allaient également se trouver un emploi régulier dans l'enseignement: leur participation au projet, de leur avis et des commentaires qu'ils(elles) avaient reçus de ces employeurs, semblait avoir été déterminante dans leur embauche. Un(e) de ces étudiant(e)s retourna dans sa région d'origine alors que les deux autres se retrouvèrent dans des classes d'immersion dans l'Ouest canadien. Cette année, du groupe des huit étudiant(e)s, trois assument présentement des suppléances complètes de fin d'année (mai-juin) dans trois classes respectives de la province. Un(e) étudiant(e) du groupe de la première année, après avoir travaillé à demi-temps à animer des visites pédagogiques de la Place Royale est lui(elle) aussi à assumer une suppléance complète de fin d'année dans une classe de la région environnante de Québec. Les rétroactions reçues à la suite d'entrevues d'embauche indiquent la perception d'une attitude "réaliste" chez ces étudiant(e)s, face à la pédagogie.

Les avantages et les inconvénients du point de vue des étudiant(e)s

Les étudiant(e)s ont eux(elles) aussi tiré profit de ce type de formation. Il faut être conscients du fait que, comme dans le cas des enseignant(e)s, chaque avantage porte aussi ses inconvénients. Ainsi, un plus grand réalisme de la formation et une meilleure connaissance des aspects quotidiens de la profession se compensent peut-être par une diminution des utopies qu'entretiennent souvent les jeunes étudiant(e)s. Ils(elles) ont l'avantage d'être en contact avec la pratique et d'affronter de vrais problèmes. Ils(elles) doivent, par contre, réaliser leur apprentissage à travers la routine quotidienne. Les étudiant(e)s régulier(e)s peuvent analyser des problèmes importants hors de leur contexte et sans être obligé(e)s de composer avec cette implacable routine. Pourtant, il nous semble que c'est à travers et au-delà de la routine que s'opère la véritable intégration. Il est peu probable que l'on puisse se réserver pour les grandes choses et n'avoir pas à assumer les "nuts and bolts" du quotidien. Ces avantages découlant du contact avec la réalité se payent en temps et en énergie. Il est évident (pour tous(toutes) les étudiant(e)s) que la participation à un tel projet est non seulement plus impliquante que la formation régulière, mais qu'elle accapare tout le temps et toute l'énergie . Le projet en vient à envahir toute leur vie: à certaines périodes, ils(elles) ont eu le sentiment qu'il n'y avait plus que cela et qu'ils(elles) n'avaient plus de vie privée. Ils(elles) nous ont dit n'avoir jamais tant travaillé.

Ce travail s'accompagne d'une conscience aigüe des responsabilités à l'égard des enfants et de l'enseignant(e). C'est la réalité qui commande le travail. Les étudiant(e)s ne peuvent plus répartir dans le temps tel ou tel aspect du travail, et ce, quel que soit le niveau de fatigue atteint. Le travail doit se réaliser en tenant compte des contraintes de la réalité et de la progression inscrite dans les événements. Cela veut dire une perte de la liberté d'aménager la réalité et certains aspects de sa vie personnelle. De ce point de vue, les étudiant(e)s sont

rapidement devenu(e)s aussi prisonnier(e)s que les enseignant(e)s de la classe où ils(elles) travaillaient, des activités et des enfants eux-mêmes. Cet accaparement est aussi émotif,tant en ce qui concerne les enfants que l'enseignant(e). C'est un avantage de pouvoir poursuivre des études en créant des liens affectifs profonds. Cela peut aussi être un inconvénient, dans la mesure où dans le domaine de l'affectivité, la position neutre est difficilement soutenable au long terme.

Le projet présente l'avantage de permettre une cohérence plus grande entre la pensée et l'action. Certain(e)s ont pu explorer les rapports existant entre la théorie déjà reçue à la Faculté et la pratique dans laquelle ils(elles) s'engageaient. Par contre, l'intensité du quotidien peut rendre difficile l'objectivation de l'expérience de chacun(e). Il n'est pas toujours facile de prendre le recul nécessaire. Les étudiant(e)s n'ont pas toujours le temps de lecture et de réflexion qu'ils(elles) pourraient souhaiter.

Un stage intensif de longue durée apporte aussi un "modeling" naturel et constant. L'étudiant(e) peut intégrer des façons de faire, des conceptions particulières, etc... sans trop s'en rendre compte. Cela comporte en même temps l'inconvénient de limiter le nombre de modèles ou d'idées provenant d'autres sources. Par contre, ces multiples idées possibles n'ont jamais l'avantage d'être situées dans le bain de réalité qu'impose un stage de longue durée.

Le travail avec un(e) enseignant(e) amène avec lui l'entraînement au travail d'équipe. Avec le temps, l'étudiant(e) est forcé(e) de développer des habiletés de négociation, d'affirmation de soi. La formation ne peut plus se limiter à une réflexion isolée. La confrontation en devient le centre et cela cause des difficultés nouvelles qui fournissent en réalité la matière première de ce type de formation.

Il est important de signaler que l'intensité du travail de classe provoque une perte de contact avec le milieu universitaire habituel. Les étudiant(e)s perdent de vue leurs pairs, et le sentiment d'appartenance se déplace vers l'école.

La formation échelonnée sur une période d'une année a permis aux étudiant(e)s de passer par des phases que nous décrivons au chapitre suivant, en parlant de l'apprentissage expérientiel. Cela veut dire qu'ils(elles) ont passé à travers des crises et des remises en question qui ne se seraient pas produites dans un stage de trois semaines. Dans les stages courts, les étudiant(e)s peuvent sortir du stage en ayant le sentiment que tout à bien été. C'est la crête de la vague. Il suffit de prolonger le stage de quelques semaines pour voir apparaître les problèmes de fond qui, dans certains cas, peuvent même en venir à des remises en cause de l'orientation professionnelle de l'étudiant(e).

On pourrait signaler d'autres avantages, mais ils s'accompagneraient inévitablement des inconvénients correspondants. C'est pourquoi, avant de s'engager dans un tel projet, il y aura toujours un choix personnel à faire et de préférence en toute connaissance de cause.

CHAPITRE 15

INTERVENTION

Rappelons tout d'abord brièvement la nature du projet dans lequel nous nous étions engagés. Notre perspective de travail était double: 1) faciliter l'apprentissage et le développement à travers la pratique de l'enseignement et 2) comprendre les conditions de la formation sur le terrain pour la formation professionnelle. Les deux principes majeurs qui guidaient notre "pédagogie de terrain" peuvent se reformuler ainsi:

A) APPROPRIATION - la reconnaissance que l'individu apprend par lui-même, via sa propre activité et les synthèses progressives qu'il opère à partir de son expérience.

B) INDIVIDUALISATION - la recherche de situations d'apprentissage qui s'allient le plus possible aux intérêts, au questionnement et aux capacités d'un(e) étudiant(e) donné(e); la recherche de solutions aux problèmes rencontrés qui tiennent à la fois compte de la personne et du contexte.

Nos assises conceptuelles

Essentiellement, nous avons travaillé dans l'esprit d'une pensée perceptuelle-humaniste (Combs, 1965 et 1978; Maslow, 1971; Rogers, 1969; Paré, 1977; Laferrière, 1978). Il était important pour nous de faciliter la découverte et la réalisation par l'enseignant(e) ou l'étudiant(e) des possibilités uniques susceptibles de faire de lui(elle) un(e) professionnel(le) (recherche d'une identité professionnelle). C'était notre

habitude d'intégrer l'expérience et la pratique quotidienne avec la conceptualisation et la théorie. Nous avons aussi accordé une importance considérable à ce qui se vivait aux plans personnel et interpersonnel. Nous étions constamment à la recherche de façons de stimuler les apprentissages de chacun(e). Nous étions également dans une démarche continue de résolution de problèmes. Nous avons constamment mis à l'épreuve nos capacités de relations interpersonnelles et de confrontation. Nous devions constamment nous ajuster aux besoins qui émergeaient et aux contingences des situations. Le défi consistait autant à être présents à ce qui se passait, identifier les questions essentielles qui se posaient qu'à clarifier les situations et offrir du support dans les moments de crise et d'incertitude.

Plus spécifiquement en regard de la supervision, nous nous sommes appuyés sur des auteurs qui suggéraient soit l'approche clinique, soit l'approche artistique en supervision (voir le chapitre sur la supervision). Nous nous sommes également servis de la littérature sur les compétences minimales en enseignement pour élaborer notre instrumentation (voir le chapitre sur la documentation).

Au fur et à mesure qu'à travers notre action se précisait notre conception expérientielle de l'apprentissage, nous avons trouvé fructueux de recourir à des textes qui venaient nourrir notre pensée. Notre action et notre réflexion se sont enrichis mutuellement. Plus loin dans ce chapitre, nous reviendrons sur cette conception de l'apprentissage expérientiel.

Le contexte d'apprentissage

La formation pratique en enseignement peut s'effectuer de différentes manières. L'utilisation de moyens tels la simulation, le micro-enseignement, les exercices de laboratoire ou d'atelier, les

activités spécifiques à réaliser avec un enfant, un groupe d'enfants ou toute une classe sont courants. Dans ce projet, il nous importait de travailler dans un contexte global d'enseignement et d'apprentissage. Nous voulions que la complexité d'une classe soit approchée, expérimentée, progressivement comprise dans toute sa réalité.

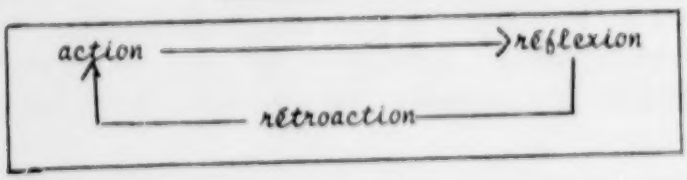
Nous voulions maximiser la durée d'une telle formation. C'est ainsi que, la première année, nous avons étendu le stage sur toute l'année scolaire, soit de la fin d'août 80 au 19 juin 81. Nous valorisions alors le fait de vivre une année entière dans une classe. Le fait de participer à tout le processus pédagogique d'une année scolaire, d'être membre à part entière d'une classe et d'en partager tous les aspects nous semblait riche et prometteur. L'évolution de la première année, de même que l'évaluation de fin d'année nous amène à penser que la lenteur du déroulement des événements ainsi que la longue durée du stage a pu provoquer, à certains moments, une baisse du moral des étudiant(e)s. C'est une des raisons qui nous fit ramener à la fin d'avril la fin du stage de la deuxième année. Cependant, tous(toutes) avaient exprimé le souhait que ce même stage débute plus tôt, c'est-à-dire que des rencontres de familiarisation et de planification aient lieu avant le début de l'année scolaire. C'est ce souhait qui nous a conduit à faire le jumelage en juin et à commencer les activités dès la fin d'août.

Au départ, notre conception de la formation sur le terrain incluait la possibilité de travail pédagogique hors de la classe (par exemple, dans l'école, dans le milieu et autre). Nous accordions aussi une place importante aux visites d'autres classes, dans l'école ou dans d'autres écoles. Si, à de nombreuses reprises, nous avons rappelé ces possibilités aux étudiant(e)s, nous observons dans les faits qu'ils(elles) ont peu profité de ces offres. C'est donc dire que le contexte d'apprentissage s'est limité à celui de la classe.

Notre approche pédagogique

Les trois véhicules de notre intervention auprès des étudiant(e)s ont été 1) le séminaire d'intégration, 2) le journal tenu par les étudiant(e)s et 3) la supervision. Ce sont ces méthodes que nous avons privilégiées afin d'offrir aux étudiant(e)s un contexte d'apprentissage allant de la pratique vers la conceptualisation. Traditionnellement, c'est plutôt l'inverse qui se produit: on part de théories que l'on cherche à appliquer dans la pratique. L'élément central est la théorie préconisée; l'acteur pédagogique tente alors des expérimentations de cette théorie. C'est sa pratique qui doit constamment s'ajuster aux modèles préexistants.

Notre démarche pédagogique antérieure nous conduisait à chercher dans une autre direction. Nous voulions faciliter l'émergence conceptuelle à partir du geste posé, de l'action menée en classe. C'est ainsi que la recherche-action s'imposait à nous et impliquait nos étudiant(e)s: la démarche d'apprentissage qui leur était proposée était essentiellement un processus allant de l'action -----> à la réflexion, à la rétroaction :



Nos trois méthodes pédagogiques permettaient ce retour sur l'action: le séminaire d'intégration procédait d'une réflexion et d'une rétroaction collective et publique, le journal était l'outil de travail personnel et privé et la supervision s'opérait dans une relation à deux. Ces trois formats d'apprentissage nous paraissaient et, à la lumière des évaluations faites, nous paraissent être encore davantage en interdépendance. Ces méthodes ont permis l'établissement d'un

contexte pédagogique allant d'une pratique vers une conceptualisation de cette pratique.

Notre propre pratique d'intervention en cours d'expérience a reposé sur deux orientations conceptuelles: une approche de "compétences minimales" à acquérir en enseignement et une approche d'"éducation expérientielle". Bien qu'en certains de leurs aspects, ces deux approches participent l'une de l'autre, nous les séparons par souci de clarté.

L'approche des compétences

Tôt dans le projet, nous avons senti le besoin d'un référent conceptuel qui serait très près de la réalité de la classe et qui serait significatif à nos étudiant(e)s et enseignant(e)s. Nous avons opté pour le TPI (Teacher Preparation Instrument), issu de la définition (en termes de compétences) qu'avait donnée l'association des enseignant(e)s de la Californie de leur profession dans "The Role of the Teacher in Society" (annexe3.6). Après l'avoir traduit (IFE, annexe 3.7) et expérimenté auprès des participant(e)s du projet, nous avons voulu faire un effort additionnel vers un référent conceptuel encore plus accessible, du point de vue de celui ou celle qui agit dans une classe. C'est dans la direction d'un inventaire des compétences nécessaires en enseignement que nous avons alors évolué. Cet instrument fut construit à l'aide de l'IFE, de documents nous venant des superviseurs de la formation professionnelle de l'Université Simon Fraser qui eux s'étaient inspirés du groupe des superviseurs de l'Université d'Alberta, de nos notes personnelles ainsi que d'une revue extensive de la littérature nord-américaine en matière d'identification de compétences pédagogiques. C'est un outil essentiellement bâti à partir de la réalité empirique d'une classe (annexe 6). Après usage, nous

sommes forcés de constater que certaines valeurs y sont incluses: la section portant sur "la gestion démocratique" en témoigne. Cet inventaire induit l'idée d'une pédagogie ouverte, de participation et d'intégration socio-culturelle.

Si, dans notre approche, nous nous sommes gardés d'exposer nos étudiant(e)s à des théories pour leur demander ensuite de les appliquer, il est évident que nos propres choix théoriques se sont reflétés dans nos propres interventions visant à les aider à expliciter et à comprendre un acte pédagogique donné. L'inventaire des compétences comporte de courtes descriptions de chacune des compétences: c'est à ce niveau que nos valeurs et nos choix pédagogiques personnels se sont reflétés. Cet outil vibrait de toutes nos croyances. Notre intervention était, en ce sens, personnalisée, c'est-à-dire que notre propre cohérence pédagogique était en jeu dans chaque geste que nous posions.

Notre utilisation de cet outil avait un caractère suggestif et plutôt spontané: nous y faisions référence dans des moments où cela semblait à propos, soit pour faciliter un retour sur une situation vécue, soit pour procurer un effet de "modèle". Il n'a jamais été question de s'en servir à des fins d'évaluation de la performance de nos étudiant(e)s. Tout au plus a-t-il servi de guide à l'évaluation, précisant certains aspects à analyser. Autrement dit, ce n'a jamais été l'acquisition complète et définitive de ces compétences qui a servi de base à l'évaluation.

Pour nous, l'événement intéressant demeure que, de fait, cette grille de compétences a été utilisée: au cours des derniers mois, les usages de l'instrument se sont multipliés. Nous pouvons dire que cet outil a subi "une validation de l'intérieur": les usagers l'ont apprécié. Parmi les commentaires reçus de la part des enseignant(e)s mêmes, c'est celui faisant état du caractère de "formation continue" de cet inventaire qui ressort. Les enseignant(e)s y ont identifié pour eux(elles)-mêmes des aspects de développement professionnel. C'est par ce biais que

nous avons été perçus par certain(e)s enseignant(e)s comme envers nos étudiant(e)s. Sans doute pensaient-ils(elles) au début que nous les évaluerions en fonction de la maîtrise de ces compétences. Il est possible de "lire" cette réaction comme étant une manifestation du fort impact qu'a eu cet instrument sur les enseignant(e)s impliqué(e)s dans le projet. Pour leur part, les étudiant(e)s ont révélé leur progression dans la découverte de cet instrument lors de la rédaction de leur rapport final, établissant de nouveaux liens entre leur pratique et des éléments de l'inventaire.

Au terme de ce projet, nous nous retrouvons avec un outil précieux d'intervention, un outil élaboré essentiellement à partir d'une démarche réflexive sur l'acte d'enseignement et qui demeure suffisamment près de cette réalité pour être significatif pour le(la) praticien(ne).

L'approche d'"éducation expérientielle"

Notre projet d'intégration de la formation prend appui sur une conception expérientielle des rapports avec la réalité. Nous prenons pour acquis que la réalité quotidienne telle qu'elle est vécue à travers les aléas d'une classe est source d'apprentissage en ce qui a trait à l'acte d'enseigner (voir Shaw, 1981). L'expérience et la connaissance des vrais problèmes nous paraissent être la base de toute analyse et de toute transformation d'une action. La pratique quotidienne peut être décrite, questionnée, éclairée, interprétée, évaluée et transformée. Nous croyons que l'action d'un(e) enseignant(e) ne se change pas sous l'influence de pressions extérieures ou de modèles théoriques. Elle change dans la mesure où elle se formule, s'explicite, s'analyse, et dans la mesure où l'enseignant(e) en perçoit à la fois les composantes, les faiblesses et les promesses (voir Terhart & Drerup, 1981).

Nous avons cherché à explorer certains aspects d'une éducation expérientielle et à clarifier le type de rapport qui existe entre la pratique de l'enseignement et la conceptualisation qui peut en être faite, à partir du déroulement quotidien. Nous avons postulé que l'enseignement est un acte spontané et intuitif qui rejoint la personne simultanément dans toutes ses composantes. On n'enseigne pas avec une partie de soi-même. Toutes les composantes sensorielles, émotionnelles et intellectuelles sont toujours en jeu et, de plus, elles se croisent sans cesse avec une multiplicité d'informations provenant du milieu environnant. L'enseignant(e) est toujours en train de traiter des quantités d'indices de toute nature et il(elle) côtoie sans cesse ses propres limites.

On ne saurait réduire l'enseignement à quelques variables facilement manipulables. On ne saurait non plus prétendre que l'on peut entraîner quelqu'un à poser un acte aussi complexe que celui d'enseigner grâce à un simple conditionnement qui l'amenerait à réagir automatiquement de la bonne façon. L'acte d'enseignement est un acte qui implique une analyse et une compréhension constante de la réalité dans toute sa complexité.

L'enseignement est un acte global et intuitif, qui se rapproche davantage des gestes posés par les artistes. On ne dresse pas un peintre à poser les gestes précis et définitifs. Il se place lui-même dans une situation d'exploration où ses gestes et ses techniques ont comme fonction de lui révéler les éléments de la pensée intuitive qui existe à l'intérieur de lui et qui se dévoile graduellement à travers son propre processus de travail.

Intuition signifie ici cette connaissance intérieure, fondamentalement corporelle et sensorimotrice, non explicitée et fondée sur l'expérience antérieure, sur les données sensorielles et émotionnelles

intériorisées. Cette connaissance déborde largement ce qu'on peut en dire et la quantification qu'on peut en faire, et elle guide constamment nos gestes. C'est cette structure intérieure qui nous permet de reconnaître dans nos propres productions ou autour de nous les gestes et les idées qui l'expriment le mieux, comme ceux qui la contredisent.

L'acte d'enseignement fait appel à cette connaissance intérieure qui s'appelle l'intuition. Pour cette raison il fait appel à toutes les ressources de la personne, à ses attitudes, ses habiletés, ses connaissances et ses techniques. L'enseignant(e) doit sans cesse orchestrer tout ce matériel en fonction des données qu'il(elle) perçoit autour de lui(elle).

L'acte d'enseigner représente le moment d'intégration par excellence d'une personne. Le geste spontané de l'enseignant(e) représente le geste le plus évolué qu'il(elle) puisse poser à un moment de son développement. Compte tenu de ce qu'il(elle) sait, de son expérience et de toute l'information qu'il(elle) a recueillie et intégrée, compte tenu aussi de cette structure intérieure qui le(la) guide il (elle) peut incarner dans la réalité sa pensée de telle façon particulière. On aura beau entretenir les plus beaux discours théoriques et verbaux, les gestes spontanés demeurent toujours les seuls garants de l'intégration. Ils sont porteurs de leur propre continuité, car ces gestes évoluent sans cesse dans le sens de la perception de celui(celle) qui les pose.

L'essentiel de l'acte d'enseigner n'est pas formulé. Il correspond à ce que Eisner (1977) appelle le "connoisseurship". L'enseignant(e) manipule des quantités d'information sur ce qui est en train de se dérouler. Même s'il(elle) est souvent incapable de formuler ce qui se passe, il n'en reste pas moins qu'il(elle) pose des gestes adaptés

et qu'il(elle) fait la démonstration quotidienne d'un niveau de maîtrise et d'une conception théorique implicite (voir le concept de "practical knowledge", Elbaz, 1981). C'est un tout autre type de maîtrise que celui qui consiste à isoler des variables ou à tenir un discours théorique sans avoir à manipuler la réalité dans sa totalité. Ce sont là deux niveaux de discours tout aussi sérieux et tout aussi importants l'un que l'autre. Ils sont souvent parallèles.

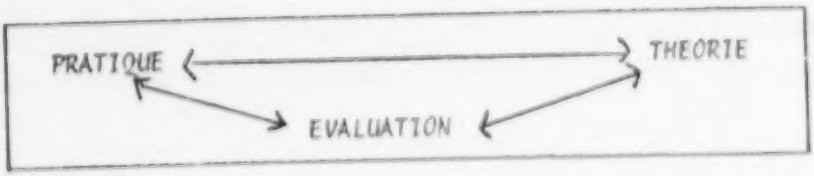
L'enseignement est un lieu privilégié d'apprentissage expérientiel. L'acte d'enseigner est un acte si complexe et si global que généralement on l'aborde de façon syncrétique. On pourrait, dans les termes de Ainsworth-Land (1973), dire que dans un apprentissage expérientiel il y a une première phase qui est formative, où l'on cherche à exercer un certain contrôle sur la situation. D'un point de vue essentiellement égocentrique, on se situe dans l'environnement. Une seconde phase est normative; elle conduit à une certaine identification avec les aspects de la réalité. C'est là que se réalise une certaine conformité avec l'environnement, ce qui permet de s'y glisser et de s'y comporter avec aisance. Par la suite vient la phase d'intégration. Des comportements qui convenaient jusque-là ne sont plus satisfaisants. L'individu devient plus capable de différencier ce qui le satisfait de ce qui ne le satisfait pas, ce qui rejoint son être, ses intentions, son style, de ce qui s'en éloigne. Cette fois, loin de s'attarder aux ressemblances, ce sont les différences qui deviennent importantes et elles sont départagées. L'individu reprend contact avec son unicité. C'est à partir de ce moment qu'arrive la nécessité de transformer son action. Les échanges, les confrontations n'apportent plus de satisfaction; il faut prendre la décision de changer son action. Le changement vient d'un besoin intérieur, d'une perception différente de la réalité. C'est la dernière phase qui va elle-même relancer tout le processus décrit.

Argyris et Schön (1975, p.11), pour leur part, font la distinction entre la théorie implicite qui guide l'enseignant(e) et la théorie explicite et formulée dont il(elle) se réclame verbalement:

> When someone is asked how he would behave under certain circumstances, the answer he usually gives is his espoused theory of action for that situation. This is the theory of action to which he gives allegiance, and which, upon request, he communicates to others. However, the theory that actually governs his actions is his theory-in-use, which may not be compatible with his espoused theory;...(pp.6-7). When we formulate our theories-in-use, we are making explicit what we already know tacitly; we can test our explicit knowledge against our tacit knowledge just as the scientist can test his explicit hypothesis against his intimations (p.11).

Jusqu'à maintenant, tant dans le perfectionnement que dans la formation initiale des enseignant(e)s, le rapport entre la théorie et la pratique s'est toujours établi dans le sens de la théorie vers la pratique. On a toujours agi comme s'il fallait d'abord avoir une théorie claire, précise, des principes bien arrêtés et formulés, une expérimentation bien définie et planifiée. Evidemment l'évaluation venait confirmer tout cela. On a procédé dans un contexte linéaire où tout est simple et univoque.

S'il convient de reconnaître le rôle important de la théorie, il faut savoir la situer dans une relation dialectique avec la pratique. Les deux doivent s'éclairer et se transformer mutuellement. L'évaluation de l'action doit rejaillir autant sur la pratique que sur la théorie qui l'inspire. On pourrait schématiser cette relation comme suit:



Ainsi on peut concevoir que la théorie puisse guider et éclairer la pratique durant que la pratique vient vivifier et transformer la théorie, la rapprocher toujours plus du réel.

Tout acte d'enseignement est porteur de contradictions. En effet, chaque geste pédagogique se situe aux limites même de celui (celle) qui le pose. Après avoir posé spontanément un geste, tout(e) enseignant(e) est en mesure de prendre du recul, de percevoir et d'analyser ce qu'il(elle) a fait et d'en tirer les conclusions. Il y a dans tout geste la partie qui correspond à ce que l'on cherche et la partie qui ne rejoint pas les intentions ou les valeurs; c'est la distance entre les intentions et les résultats qui exprime la contradiction. L'enseignant(e) est limité(e) dans ce qu'il(elle) fait autant par son répertoire de connaissances et de techniques que par sa capacité à percevoir certains aspects de son environnement. Pour trouver de nouvelles réponses, mieux adaptées, il(elle) devra explorer, dans son action, ou autour de lui(elle), pour trouver des gestes qui correspondent mieux à ce qu'il(elle) cherche mais qu'il(elle) ne peut pas encore formuler avec précision. L'enseignant(e) connaît les problèmes qui le(la) confrontent et il(elle) est capable de reconnaître autour de lui(elle) ou en lui (elle) ce qui semble pouvoir réduire sa propre contradiction.

Vue sous cet angle, la contradiction est source de changement. L'analyse de la contradiction permet une transformation de la perception. L'individu percevant de nouveaux aspects dans son action devient en position de pouvoir changer sa gestuelle. Derrière tout changement pédagogique il doit y avoir un changement de perception, une transformation dans la conscience de l'enseignant(e). Il faut être conscient qu'une telle transformation ne peut se faire que dans le temps.

L'apprentissage devrait tourner autour de l'analyse des gestes des enseignant(e)s. L'échange entre les enseignant(e)s et les étudiant(e)s,

la description de ce qui est fait et l'éclairage de différentes théories permettent de faire apparaître de nouvelles dimensions et par le fait même de transformer la perception de celui qui a posé le geste:

> The sequence of words which we share with each other in weekly seminars represent translations of our perceptions of experiences in the classroom. The skill required in creating such translations is probably of crucial importance in making the translation in the other direction, from words to practice. Of course, it is not by words alone that we learn from others, but rather by an active search for meaning and relevance with the same people over an extended period of time. It is not only that the words, when placed on paper, are inadequate in representing the depth and subtlety of perceptions, but that the sense of significance which leads to reorganisation and later to action builds up so slowly. One way to learn more rapidly is to discover ways of making better use of other people's head. We expect that productive ways of thinking about common experience will increase the perceptual skills of the participants, their ability to make sensitive observations, and their readiness to modify their own practice (Hull,(1978), p. 8 et 9).

Eisner (1979) croit lui aussi que l'expertise pédagogique se développe de cette façon:

> What is involved in the development of educational connoisseurship is, first the opportunity to attend to happenings of educational life in a focused, sensitive, and conscious way. Second, it requires the opportunity to compare such happenings, to discuss what ones sees so that perceptions can be refined to identify events not previously perceived, and to integrate and appraise what has been seen... To talk about essences and significance in the observation of educational events requires, of course, not only a sensitivity to the emerging qualities of classroom life, but also a set of

> ideas, theories, or models that enable one to distinguish the significant from the trivial and to place what one sees in an intelligible contest. This process is not serial: we do not see and then assess significance; the very ideas that define educational virtue for us operate within the perceptual processes to locate among thousands of possibilities what we choose to see. The essence of perception is that it is selective; there is no value-free mode of seeing (p. 195).

Eisner propose d'utiliser la "critique éducative" (educational criticism) pour aider les enseignant(e)s à passer de cette "expertise" qu'ils(elles) ont, à son explicitation et à sa formulation (Eisner 1979, p. 203 - 213). L'explicitation permet par ailleurs, grâce à ses rejaillissements sur les structures de perception, de transformer par la suite l'action et la formulation qui s'en suit. Il distingue trois aspects à cette activité de "critique". D'abord il faut *décrire* minutieusement ce qui se passe, identifier, caractériser, illustrer l'activité quotidienne de l'enseignant(e) ou des enfants. Il convient de choisir certains aspects et comme tout n'est pas facilement exprimable, de trouver des moyens appropriés pour arriver à faire comprendre le sens de ce qui se déroule. C'est souvent grâce à des métaphores ou à d'autres types de langage que l'on arrive à communiquer à d'autres et à soi-même ce qui se déroule vraiment. Il s'agit d'une reconstitution fixe des événements qui ne saurait se réduire à quelques énoncés verbaux et encore moins à quelques chiffres.

Dans un second temps, il faut *interpréter*, c'est-à-dire donner un sens, décoder ce qui a été décrit. C'est ici que toutes les théories peuvent intervenir pour éclairer la réalité et mettre en évidence certains aspects. Il faut évidemment connaître les théories et être en position de choisir celles qui sont susceptibles d'éclairer le mieux certains aspects de la réalité. Ces théories ont comme effet de mettre en lumière certains aspects de cette réalité, d'en privilégier certains

côtés. Finalement, lorsque l'interprétation a été faite,il faut passer à une *phase évaluative* qui implique des jugements de valeurs, des choix. Au-delà des théories, il y a des croyances, des philosophies qui guident aussi l'action:

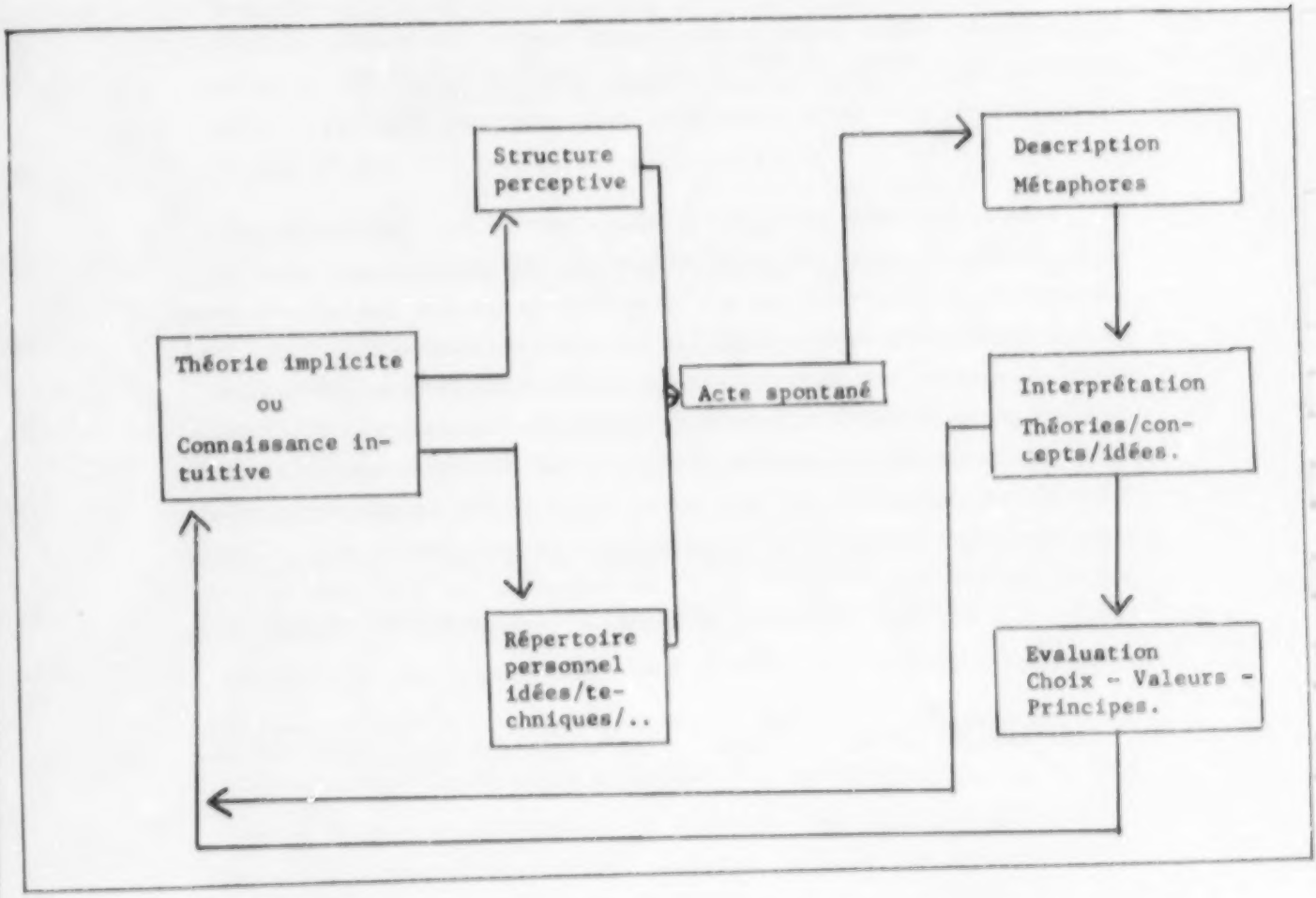
> The descriptive aspect aims at the vivid rendering of the qualities perceived in the situation. The interpretative attempts to provide an understanding of what has been rendered by using, among other things, ideas, concepts, models and theories from the social sciences and from history. The evaluative aspect of educational criticism attempts to assess the educational import or significance of events or objets described or interpreted (Eisner, 1979, p. 211).

Nous sommes dans une toute autre conception de l'apprentissage et de la connaissance. Jusqu'à maintenant, particulièrement dans le contexte de la formation des enseignant(e)s et de leur perfectionnement, on a pris pour acquis qu'il fallait intérioriser des modèles conceptuels et théoriques et par la suite les appliquer (voir Coleman, 1976). La majeure partie du perfectionnement a porté sur la réception d'informations et on a pris pour acquis que le passage à la pratique allait se faire automatiquement. Autrement dit, on a cru que le discours verbal, l'information théorique allait se traduire nécessairement dans l'action quotidienne et transformer l'agir. La théorie n'est pas cause de l'action. Elle est une résultante de l'action susceptible d'éclairer cette dernière.

Au lieu de prendre la position qui consiste à expérimenter une conception ou une théorie, on se retrouve en train d'utiliser les conceptions et les théories pour analyser et interpréter les gestes posés. Il est probable que dans ce contexte, les transformations ultérieures vont aller dans le sens des modèles théoriques et de l'analyse faite. Ce qui est souhaité, c'est que l'enseignant(e) trouve dans ses gestes

une plus grande satisfaction et qu'il(elle) en dégage le sens profond. Malheureusement ces gestes ne sont ni connus, ni déterminables à l'avance. Ils relèvent à la fois de l'enseignant(e) et des éléments de la situation. Ces gestes naissent de l'action et c'est l'analyse qui en dévoile tout le sens.

On pourrait résumer ce qui précède dans le schéma qui suit:



Il s'agit en somme pour l'enseignant(e) de chercher sa propre cohérence. Pour y arriver il ne s'agit pas de conformer sa conduite à quelques idées ou quelques concepts extérieurs. Il s'agit de reprendre la totalité de sa gestuelle, de l'analyser sous différents éclairages, d'en comprendre le sens profond et de trouver autour de lui(elle) et en lui(elle), dans les théories existantes et chez les autres, les gestes qui vont venir prolonger à l'extérieur la théorie implicite qu'il(elle) porte en lui(elle) (Madeleine Rioux, 1982). L'analyse et la pratique doivent aussi permettre de transformer cette théorie implicite. Le changement pédagogique apparaît comme quelque chose qui émerge de l'interaction entre la réalité et celui qui l'analyse et la connaissance précède la capacité qu'on a de l'exprimer. En cela l'acte d'enseigner est un geste d'art.

Caractéristiques de notre intervention

Le projet d'intégration de la formation, comme son nom l'indique, cherche à intégrer de manière synergique les dimensions théorie/pratique, enseignement/recherche et études graduées et sous-graduées. En élaborant ce projet, nous y avons inclus des dimensions qui avaient un sens important pour nous. La possibilité d'y travailler dans un même contexte unifié était très attirante et méritait d'être explorée. Dans notre recherche sur ce qui se faisait dans d'autres établissements de formation nord-américains, nous n'avons trouvé aucun programme qui se rapprochait substantiellement de la spécificité de ce projet, soit l'intégration de ces trois ensembles de composantes.

Ouverture

Il fallait au départ un bon degré de confiance et de respect entre les responsables et la "clientèle". Nous devions nous assurer une

communication la plus directe possible; la zone du "non-dit" devait être réduite le plus tôt possible. Les canaux de communication devaient demeurer ouverts, cela, même en temps de crise et de doute. Nous demandions que les problèmes perçus soient soumis à la discussion et à l'exploration. Nous avons essayé d'établir une norme voulant que "tout puisse être dit, questionné".

Flexibilité

Notre structure de fonctionnement devait demeurer souple. L'adaptation aux contingences était nécessaire. Nous évoluions avec le projet, les événements, les accidents de parcours. Les transformations furent nombreuses. Nous demandions également aux participant(e)s d'être flexibles: "ne pas s'asseoir sur des droits acquis", "varier les méthodes d'enseignement et d'apprentissage", "assouplir les horaires", par exemple.

Interdépendance

Nous recherchions une participation démocratique. Il nous importait de conclure des arrangements satisfaisants pour tous(toutes) les participant(e)s impliqué(e)s. Cela concernait souvent les modalités de travail mais nous prenions aussi, ensemble, des décisions à propos du contenu. Une définition progressive des rôles respectifs s'est élaboré en cours de route. Nous étions à la recherche d'un partage de responsabilités dans toutes les opérations que nous menions. Cela impliquait une valorisation de l'interdépendance et le respect des différences entre les participant(e)s. L'uniformité était à craindre. Dans le tout premier texte du projet, André Paré écrivait: "il ne s'agit pas de ma recherche, menée comme je le veux, pour aboutir aux résultats que je souhaite. Il

s'agit de l'invention d'une structure de travail et de recherche qui permette à tous les membres d'un groupe de définir collectivement le sens de leur action, leurs démarches et leurs moyens".

Au plan pédagogique également, nous souhaitions cette interdépendance, soit la découverte de façons coopératives de travailler dans l'enseignement, d'apprendre en collaboration.

Nos contenus d'apprentissage

Pour les stagiaires, étudiant(e)s de troisième année du BEPPO, comme pour les enseignant(e)s, étudiant(e)s de deuxième cycle, le programme d'apprentissage commençait avec l'expérience vécue. L'intégration pratique - théorie était continuellement poursuivie. Voici pour chacun des deux groupes les contenus sur lesquels nous avons travaillé.

Les étudiant(e)s et leur année sur le terrain

Nous avons favorisé le développement d'attitudes personnelles, d'habiletés interpersonnelles ainsi que l'acquisition de connaissances et de compétences reliées au processus enseigner - apprendre. Le concept de "soi comme instrument" premier dans l'enseignement fut au centre de notre réflexion. Cela signifiait apprendre à s'utiliser de manière efficace pour aider autrui à apprendre. Nous avons insisté sur l'importance de la qualité relationnelle nécessaire dans l'acte d'enseigner. Au plan plus directement pédagogique, nous faisions ressortir le lien organique entre connaissance et compétence.

Au plan personnel, il nous importait de travailler au devenir d'une personne:

- confiante en elle-même;
- ouverte à son expérience;
- qui a des perceptions justes de la réalité;
- flexible tout en étant capable d'être ferme;
- capable d'initiative;
- qui se connaît et qui connaît l'impact de son comportement sur les autres;
- authentique, c'est-à-dire chez qui les actions et l'expérience interne coïncident.

Nous avons sans cesse cherché à ce que chaque étudiant(e) apprenne à faire confiance à sa propre expérience, à sa propre personne, à ses propres perceptions. Relater son expérience sous forme écrite ou verbale, interroger le vécu et explorer de nouveaux possibles, voilà autant d'activités qui demandaient une certaine sécurité face à ses gestes, à ses observations, à ses décisions. L'image de soi était un thème récurrent. Cela s'exprimait autant dans le désir d'être aimé(e) des enfants que dans la capacité à recevoir un feedback sans être anéanti(e). Un autre thème de base fut celui de la prise en charge de la classe. Cela impliquait autant la prise en charge de soi que la prise en charge d'activités d'apprentissage. La capacité d'initiative se trouvait ainsi provoquée, explorée. Dans notre travail avec eux(elles), nous visions à ce que chaque étudiant(e) en arrive à poser dans une classe des gestes "qui lui allaient" , qui convenaient à sa personnalité. L'articulation de <u>sa</u> pensée pédagogique occupait une grande place dans les échanges verbaux et dans les écrits. Nous les invitions régulièrement à identifier leurs ressources personnelles dans un contexte pédagogique. Nous recherchions une liaison, la plus étroite possible entre la pensée, l'émotion, l'action. Nous favorisions l'expression de soi, sous forme verbale, écrite ou gestuelle. Il nous est même arrivé de travailler avec ces

étudiant(e)s à une meilleure utilisation de leur énergie en classe et hors classe, la fatigue qui s'accumulait devenant ainsi un de nos thèmes de travail.

Au plan interpersonnel, il nous importait de travailler au devenir d'une personne:

- sensible aux besoins des autres;
- capable de s'affirmer;
- empathique, c'est-à-dire qui peut percevoir le point de vue de l'autre; être capable d'écoute et de présence à l'enfant;
- chaleureuse et respectueuse d'autrui;
- responsable;
- capable de transcender la centration sur soi pour se centrer sur autrui;
- maîtrisant sa langue écrite et parlée et capable de s'exprimer clairement.

Nous avons beaucoup travaillé l'affirmation de soi: que ce soit par rapport à l'expression de ses attentes et de ses besoins face à nous, au partage des tâches dans le travail coopératif ou à la gestion de la classe. Il n'est pas exagéré de considérer l'année entière vécue par les étudiant(e)s comme en étant une d'affirmation de soi. Un autre thème majeur fut la "dé-centration de soi" c'est-à-dire la capacité de voir l'enfant devant soi - ses besoins, ses réactions, son geste d'apprentissage et de développement.

Nous avons beaucoup travaillé sur le problème de la gestion démocratique d'une classe. En arriver à exprimer clairement ses consignes, à fixer ses limites, à mener une discussion de groupe, à maintenir ses

exigences, à résoudre un conflit, à être juste, à éviter le chantage, à communiquer un feedback, à confronter un enfant ou le groupe, à décoder le message envoyé par un enfant ou un groupe d'enfants, laisser à chacun une place, conserver les droits de chacun: voilà autant de défis qu'il fallait relever. Le travail d'équipe présentait aussi ses propres difficultés; dans les conditions particulières où nous étions, le travail auprès d'enfants dissidents, retirés ou accaparants est devenu très important. Nous avons également dû aider certain(e)s étudiant(e)s à surveiller ou corriger certaines habitudes de langage.

Nous avions choisi de ne pas travailler directement au développement personnel par le groupe d'étudiant(e)s. Nous avons cependant joué un rôle de support lorsque cela semblait s'imposer: résolution de moments de crise, moral du groupe, clarification de tensions, ouverture dans la communication, répartition de l'influence, identification de "patterns" dans les relations interpersonnelles.

Au plan pédagogique, nous visions à rendre chaque personne capable d'une meilleure intégration pratique-théorie. Nous voulions que chacun(e) maîtrise à la fois des compétences en enseignement et des concepts de base reliés à la pratique.

Connaissances:
- connaissance des enfants, de l'enfant qui apprend;
- connaissance des matières scolaires, des programmes;
- connaissance du processus enseigner-apprendre;
- connaissance de l'environnement physique et social de l'enfant;
- connaissance des ressources disponibles autour de soi;

- connaissance des fondements sociaux, historiques, philosophiques et psychologiques de l'éducation.

Compétences: Nous souhaitons le développement d'une personne capable:

- d'individualiser son enseignement;
- de construire et de mener à bien des activités pédagogiques pertinentes et adaptées;
- de mettre à la disposition des enfants un riche éventail de matériel pédagogique et de moyens d'enseignement;
- de définir des objectifs pédagogiques et de planifier correctement son enseignement;
- d'évaluer les apprentissages, de faciliter l'auto-évaluation de l'enfant, de s'évaluer elle-même;
- de définir sa propre cohérence pédagogique, c'est-à-dire de lier objectifs, moyens et évaluation;
- d'utiliser le temps et l'espace dans la classe de façon optimale et souple.

Nous avons encouragé l'observation systématique de l'enfant, de son fonctionnement en classe, de son style d'apprentissage. Nous avons demandé à l'étudiant(e) de se familiariser avec les programmes scolaires de son degré avant le début de septembre. Nous avons souvent discuté du sens que pouvait avoir le mot "apprendre": nous avons insisté pour que chaque étudiant(e) clarifie sa propre conception de l'apprentissage. Nous l'avons invité(e) à varier ses stratégies d'enseignement: leçon de groupe, travail en ateliers, travail individuel. Nous avons valorisé les échanges avec les parents des enfants de la classe. Tous (toutes) ont participé à la fabrication des bulletins et aux rencontres de parents. Nous les avons informé(e)s sur le fonctionnement des groupes-classe; nous leur avons demandé de s'enquérir sur le milieu culturel des

enfants avec qui ils(elles) interagissaient. Nous leur avons procuré de la documentation afin de favoriser une meilleure connaissance de fondements de l'éducation (psychologiquesetsociaux surtout).

Nous avons beaucoup travaillé la question de l'individualisation: capacité d'évaluer un enfant (vérification des préalables), formulation d'objectifs, habileté à partir des intérêts de l'enfant, réalisation et évaluation d'activités. Chaque étudiant(e) a expérimenté,à plusieurs reprises,le travail avec un ou plusieurs petits groupes d'enfants. Les enseignant(e)s et les étudiant(e)s se sont réparti(e)s régulièrement le groupe d'enfants afin d'assurer une meilleure adaptation de l'enseignement et d'éviter le double emploi. Cette pratique de la répartition du travail a ses avantages, car elle entraîne au travail d'équipe et elle force l'étudiant(e) à se débrouiller avec toutes les composantes d'une classe. Le véritable défi de l'individualisation se présente lorsque l'étudiant(e) se retrouve seul(e) en face d'une trentaine d'enfants. Ce défi est encore plus considérable lorsque l'étudiant(e) doit prendre la responsabilité de tous les enseignements.

Nos étudiant(e)s ont également eu à planifier, c'est-à-dire à préparer un programme d'activités en fonction de certains objectifs. Le passage à l'étape de la réalisation devenait souvent difficile: les étudiant(e)s rencontraient alors les pièges habituels: planification erronée; défaut de soigner la présentation; manque de clarté dans l'objectif poursuivi; mauvaise synchronisation; attentes trop élevées; activités trop faciles; motivation des enfants négligés; manque de respect des étapes de développement de l'enfant ou de l'apprentissage; inadéquation des moyens utilisés; inhabileté à se faire comprendre; incompréhension des concepts en jeu dans leur propre enseignement; absence de maîtrise d'habiletés élémentaires, etc...

Nous avons beaucoup insisté sur l'importance d'avoir un riche éventail de ressources et sur la capacité de fabriquer son propre matériel. En regard de l'organisation de la classe, nous avons suggéré l'utilisation de tableaux de programmation, la construction d'horaires, l'aménagement des locaux, d'ateliers, l'affichage et la présentation des travaux des enfants, etc...

Finalement, mentionnons que même si la recherche de cohérence pédagogique était au centre de notre travail avec les enseignant(e)s, c'est aussi un objectif que nous avons poursuivi avec les étudiant(e)s de premier cycle. Ils(elles) ont acquis le souci de tendre vers la cohérence de leur propre enseignement et ils(elles) la recherchaient.

Au plan professionnel, nous voulions que l'étudiant(e) découvre sa propre identité d'enseignant(e), c'est-à-dire ses valeurs, attitudes, conceptions et habiletés. Nous avons valorisé la connaissance de la structure scolaire et syndicale. L'intégration à la vie de l'école et de la communauté était un autre aspect important de l'expérience du (de la) stagiaire.

Certain(e)s de nos étudiant(e)s se sont demandé(e)s sérieusement si l'enseignement leur convenait comme profession. Leur expérience pratique foisonnait d'information sur ce qu'implique ce métier. Il leur fallait se situer personnellement à travers tout cela. Certain(e)s ont également vécu une intégration difficile à la vie de l'école: c'était un avant-goût de ce que la réalité scolaire comporte souvent. Un dernier aspect à souligner est la situation de conflit vécue à la Commission scolaire de Sainte-Foy en 1980-81. La menace de grève obligea nos étudiant(e)s à clarifier leur position personnelle.

Les enseignant(e)s et leurs études de maîtrise

Au point de départ, nous avions offert à l'ensemble des professeurs, incluant le directeur de l'école, d'entrer dans un programme de maîtrise en psychopédagogie de type B. Partant toujours d'une approche visant à joindre la pratique et la théorie, nous avions ébauché des éléments d'un programme que nous croyions non seulement viable du point de vue universitaire mais également intéressant pour un(e) praticien(ne) de l'enseignement.

Ce programme comportait trois grands types d'activités: 1) des activités reliées à l'articulation de sa pédagogie et au partage des tâches dans une même classe pendant toute une année; 2) des activités reliées au travail de supervision et 3) des activités reliées à un projet de recherche axé sur l'un des aspects de sa réalité de classe, sur sa propre pratique pédagogique. Dans les premiers mois du projet, nous avons souvent dû resituer ces composantes auprès des enseignant(e)s. Un programme de formation de cette nature était nouveau, autant pour eux (elles) que pour nous. Il nous fallait, chacun(e) de notre côté, inventer des modalités de travail appropriées, et permettre à cette idée de prendre forme.

Au départ, nous avions considéré ces trois types d'activités sur un même pied. L'expérience devait nous apprendre que leur enchaînement aurait été préférable à leur simultanéité. Les premiers mois de l'expérience des enseignant(e)s furent en effet consacrés essentiellement à des activités de partage de responsabilités dans la classe et à certains moments de clarification de leur pédagogie au bénéfice de l'étudiant(e). Par la suite, ils(elles) ont pu déplacer une partie de leur énergie vers la supervision et pour certain(e)s, la réalisation d'une recherche.

Au printemps de la première année, nous nous étions rendu compte qu'une tension existait entre les divers rôles que ces enseignant(e)s du projet devaient jouer: ils(elles) étaient constamment tiraillé(e)s entre leur rôle d'enseignant(e), de superviseur et de chercheur. Alors que nous présentions notre projet à Carrefour 81, le commentaire d'un participant avait été le suivant: "vous les mettez dans une situation impossible; c'est trop exigeant!" En effet, percevant la lenteur du déroulement des événements, nous exerçions une pression pour que les choses s'accélèrent. Réalisant progressivement que le projet était trop ambitieux, nous avons relâché certaines de nos exigences.

Il fallait ré-examiner l'ampleur de la tâche demandée aux enseignant(e)s. Si nous ne pouvions réduire nos standards pour l'obtention d'une maîtrise, le nouveau certificat d'études avancées qui venait d'être approuvé, offrait une solution de rechange. Pour ceux(celles) qui n'arriveraient pas à rédiger une thèse, le certificat constituait une alternative intéressante. Nous savons encore plus maintenant jusqu'à quel point l'engagement dans une recherche peut être un processus long et difficile pour des enseignant(e)s. La réalité quotidienne et l'intérêt personnel les ramènent constamment au niveau de l'action alors même qu'un recul face à leur pratique s'avère nécessaire pour la réalisation d'une activité de recherche, qu'il s'agisse d'analyses, d'un cheminement réflexif, de lectures, ou encore de la rédaction elle-même. Même si le choix d'une telle voie d'apprentissage semble prometteuse à nos yeux, sa réalisation n'est pas facile. Le Projet P.I.F. aura fourni l'occasion de développer un ensemble cohérent d'activités d'apprentissage qui ne "détournent" pas un(e) enseignant(e) de sa réalité de classe durant la poursuite de ses études. Nous sortons du projet encore plus convaincus que l'action est source de connaissance et que les limites qui se sont manifestées peuvent être en partie réduites. Nous croyons également que la réflexion sur l'action à travers la

supervision ou l'amorce d'une recherche est un complément essentiel au progrès professionnel d'un(e) enseignant(e).

La réalisation de ce projet a mis en évidence l'interdépendance des éléments constituant un programme d'études avancées axé sur la réalité de la pratique de l'enseignement. Il nous semble intéressant, souhaitable et pertinent de poursuivre notre travail d'encadrement d'étudiant(e)s gradué(e)s en conservant la centration sur leur vécu pédagogique. Les activités de supervision nous semblent toujours potentiellement riches d'apprentissages variés pour un(e) enseignant(e) en quête d'une meilleure compréhension de sa gestuelle pédagogique. Finalement, nous continuons de croire en la possibilité pour un enseignant(e) de poursuivre une recherche-action dans sa classe. Il s'agit peut-être simplement d'aménager des conditions de réalisation différentes.

Comme on l'affirme dans la plus récente publication ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development, 1982) la recherche dans la classe doit redevenir une priorité:

> Action research was left aside by the 1960s for a more scientific approach. Now, in the 80s, Americas's faith in science is decreasing... Researchers of teaching refine ordinary knowledge more than they create new knowledge... The search for effective teaching methods is like the search for the Holy Grail. Not all teachers can be successes because we are dealing with an art, and there are no formulas for art (pp. 31-32).

Avant de clore cette section sur les contenus d'apprentissage pour les participant(e)s du Projet P.I.F., il importe de rappeler que pour les étudiant(e)s de premier cycle comme pour les enseignant(e)s inscrit(e)s à un programme de deuxième cycle, nous cherchions à demeurer le plus près possible de l'expérience vécue dans la classe.

Si,d'une part, nous avons utilisé un inventaire de compétences pédagogiques il n'en demeure pas moins que, d'autre part, la personne et le contexte d'interaction étaient constamment tenues en compte dans nos analyses, nos décisions et nos actions. Ce projet était fondé pour une grande part sur un"curriculum caché". En effet, nous partions de la réalité et nous devions évoluer avec elle, et c'était là une partie importante du contenu. Notre façon de procéder représentait elle aussi une forme de contenu. Nous avions notre propre programme et il fallait créer des points de contact viables avec les programmes personnels des participant(e)s. Notre propre démarche de recherche-action fut exposée aux participant(e)s de diverses façons: prise de notes, communication de nos analyses, échange sur l'évolution du projet, etc... L'écriture de ce rapport se veut un autre moyen de témoigner du processus de recherche-action dans lequel nous étions engagés avec eux(elles).

Notre gestuelle pédagogique

En tant que responsables-animateurs du projet, nous avions la responsabilité de superviser la totalité des opérations. Nous devions assurer la planification, la préparation, la réalisation et l'évaluation; nous devions également en assurer la coordination. Ainsi, nous avons été appelés à établir et à maintenir des contacts avec les différentes instances institutionnelles concernées; à animer les réunions, les séminaires, les ateliers et les autres types de rencontres; à observer directement les étudiant(e)s et à leur fournir de la rétroaction; à fabriquer des outils d'observation et d'évaluation; à rencontrer les participant(e)s individuellement; à lire et à commenter les journaux des étudiant(e)s; à superviser les projets de recherche des enseignant(e)s. Nous avons aussi dû, au niveau de l'équipe d'encadrement, analyser ce qui se déroulait, formuler les problèmes,

effectuer des réajustements. En cours de route, nous avons porté une attention spéciale aux aspects affectifs, institutionnels et pratiques. Nous avons été appelés à explorer la littérature scientifique et à établir des contacts avec d'autres centres de formation. Nous avons découvert les standards et les exigences que d'autres centres de formation avaient fixés. Cette information que nous avons cumulée devait nous servir à faire l'analyse et l'évaluation finale.

Au niveau des contenus

Voici les actions qui étaient les plus courantes dans notre intervention:

Identification des besoins, intérêts, problèmes et possibilités. Nous faisions en sorte que chacun(e) précise son propre vécu, définisse ses intentions et réclame ce dont il(elle) avait besoin. Chacun(e) devait formuler pour lui(elle)-même, ses propres besoins et s'engager dans sa propre formation. Cependant, nous conservions une responsabilité à l'égard de l'ensemble des apprentissages réalisés, fussent-ils reliés au plan personnel, au plan interpersonnel ou au plan général des connaissances ou des habiletés. Les problèmes pouvaient être d'ordre expérientiel, organisationnel, pratique ou théorique. Ils émergeaient tout aussi bien de l'action que de la réflexion sur l'action, de l'expérience individuelle que du vécu collectif. Il fallait explorer le "non-dit", et progressivement formuler un problème, une possibilité. A la fin de la première année, les étudiant(e)s nous qualifiaient de "provocateurs de crise" tant nos questions incessantes les dérangeaient. Cela impliquait une grande présence , un contact constant et, conséquemment, l'apport d'une réponse satisfaisante à ce qui était exprimé. Cette réponse pouvait prendre la forme de suggestions,

d'information, de documentation, d'instrumentation, ou d'entraînement.

Suggestion. Dans toute suggestion, il fallait tenir compte des perceptions différentes, des valeurs en jeu, des contiments de chacun(e), des intérêts et des besoins particuliers, de la promesse de possibilités nouvelles, tout en ne perdant pas de vue la nature profonde du projet. Cependant, à maintes reprises, il nous est arrivé d'affirmer fortement nos propres demandes ou nos requêtes. Nous avons ainsi demandé que les enseignant(e)s et les étudiant(e)s fassent, pour leur classe respective, une planification conjointe et que du temps soit libéré, à chaque semaine, et pour l'étudiant(e) et pour l'enseignant(e); que la supervision se fasse avec régularité; que du temps soit consacré à du travail en commun et à des discussions entre l'enseignant(e) et l'étudiant(e); que la prise en charge d'activités d'apprentissage par l'étudiant(e) se fasse rapidement et, ensuite, progressivement; que l'étudiant(e) tienne à jour un journal et cela régulièrement; que les problèmes soient "mis sur la table"; que les observations soient rigoureuses, méthodiques et riches de contenu; que les rétroactions soient claires et directes.

Information. Il fallait alimenter le projet. Nous avons apporté les éléments théoriques, les réflexions qui nous semblaient avoir une pertinence. Comme l'exprimait Arthur Combs (1978), nous avons tenté le plus possible de "rendre disponible aux étudiant(e)s l'information et les talents de l'équipe d'encadrement en tenant compte le mieux possible de leur situation présente et de leurs besoins d'explorer davantage". Nous avons présenté cette information à travers des ateliers et des rencontres de supervision. Nous avons aussi encouragé les participant(e)s à aller là où se trouvait l'information: expertise d'autres professeurs universitaires, visites sur le terrain, lectures d'auteurs, rencontres de pairs. Vu l'approche expérientielle utilisée, nous avons souvent agi de façon à ramener les participant(e)s à leur propre expérience et

à ne pas les laisser aux prises avec des idées préconçues, sans lien avec leur expérience. Il était agréable de trouver l'élément théorique qu'il convenait de greffer sur un vécu pour en faciliter la compréhension. En dégageant les problèmes théoriques lors de la conceptualisation sur une situation pédagogique donnée, nous assurions le lien pratique - théorique auquel nous tenions tant.

Documentation. Régulièrement nous avons eu à trouver des ressources (littérature) et à mettre les personnes en relation avec le matériel existant. Souvent, c'était en réponse à des questions précises d'un(e) participant(e), ou d'un sous-groupe de participant(e)s. C'est ainsi qu'au début de la première année, nous avons préparé un recueil de textes choisis portant sur des thèmes psychopédagogiques que nous avons mis à la disposition des participant(e)s; il semble avoir été peu utilisé. Dans l'ensemble, il s'agissait pour nous d'identifier les ressources nécessaires, de les rendre accessibles et, même, d'en créer de toute pièce. Une telle approche centrée sur la démarche d'apprentissage de l'apprenant(e) demande un bon répertoire et une bonne connaissance des ressources disponibles.

En ce sens, le centre de documentation du département de didactique fut un atout précieux. Plus particulièrement encore au cours de la deuxième année, nos étudiant(e)s s'y sont retrouvés régulièrement le jeudi après-midi, suite à leur séminaire d'intégration du matin. La planification de nombreuses activités d'enseignement a pris naissance dans cette salle de documentation. Une pédagogie centrée sur l'apprenant(e) demande une riche provision de ressources. La majorité de nos étudiant(e)s semble avoir compris l'importance du matériel documentaire. C'est ainsi qu'au mois de mai de la première année, deux étudiant(e)s amorçaient un projet d'identification des sources de documentations disponibles dans la région de Québec pour tout enseignant de niveau

primaire. Ce projet devait résulter en la compilation d'un guide en cette matière. Soulignons finalement que nous avons encouragé les échanges entre enseignant(e)s et étudiant(e)s, rappelant souvent le manque de communication "d'un classe à l'autre" dans les écoles. L'apprentissage entre pairs était aussi valorisé dans le projet: les échanges à propos des activités d'enseignement et d'apprentissage ont été nombreux. Signalons finalement que les bibliothèques personnelles des responsables ont largement été mises à contribution

Instrumentation. La traduction et l'adaptation d'outils tels des grilles d'analyse du comportement pédagogique fut nécessaire. L'instrument IFE et l'inventaire des compétences minimales furent les deux instruments majeurs mis au point. L'entente tripartite de la deuxième année fut créée avec l'intention qu'elle serve d'outil de référence pour le déroulement des activités de cette dernière année. Nous avons aussi encouragé les enseignant(e)s à se fabriquer leurs propres outils d'observation; nous avons fourni des rétroactions sur ce qui était produit en ce sens. Nous avons également suggéré l'utilisation de certains outils afin de faciliter le travail de coopération entre l'enseignant(e) et l'étudiant(e): par exemple, la confection d'horaires afin d'assurer une meilleure planification du travail respectif; la fabrication de tableaux de programmation afin de favoriser une meilleure collaboration étudiant(e) et enfants; la fabrication de cibles (objectifs de vie communautaire à l'intérieur de la classe). Un dernier instrument d'utilisation majeure à souligner fut le journal. Il fut pour nous l'instrument privilégié de réflexion et de communication avec soi-même, de même qu'une voie de rétroaction importante, plus particulièrement au cours de la deuxième année.

Entraînement. Nous avons offert aux étudiant(e)s des entraînements à la tenue du journal, à la planification pédagogique, à la gestion de classe, à l'animation de discussions de groupe, à la créativité, à l'évaluation, à l'observation, à l'utilisation de l'instrument IFE et de l'inventaire des compétences nécessaires en

enseignement au primaire. Avec les enseignant(e)s, nous avons discuté de la supervision (approche clinique et artistique), de l'utilisation et de la fabrication de grilles d'analyse. Nous avons également réfléchi avec eux(elles) au sujet des techniques de recherche (comment documenter des événements pédagogiques, explorer la littérature, clarifier une question de recherche, etc...). En dehors du format séminaire ou atelier, nous avons aussi beaucoup approfondi les notions reliées au travail d'équipe, à la coopération entre deux adultes dans une même classe.

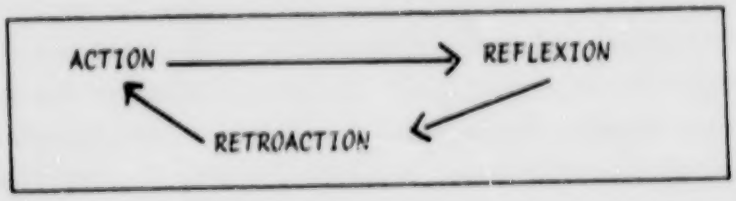
Pour pouvoir ainsi répondre via ces cinq grandes voies aux besoins, intérêts, problèmes et possibilités identifiées, il nous fallait continuellement réfléchir à l'action en cours. Les principales activités réflexives que nous avons poursuivies ont été les suivantes:

Analyse. C'était un retour constant sur ce qui se déroulait. Il nous fallait identifier ce qui était en train de se passer, reconnaître les difficultés, les faiblesses, apprécier leur impact. Il fallait procéder à l'analyse des possibles, au plan pédagogique comme au plan des interactions. Si les rencontres de notre équipe de travail servaient souvent à cette analyse,la réflexion individuelle a toujours conservé une place importante. Il nous fallait continuellement dégager le sens de l'action en cours, l'évolution générale du projet. A un plan plus individuel, il fallait pratiquer le même genre d'analyse: qu'arrivait-il à telle ou telle personne? quelles étaient ses difficultés? Comment favoriser davantage son apprentissage, son développement? De telles questions étaient pratique courante durant nos rencontres d'équipe. Les rencontres de supervision étaient également un lieu privilégié d'analyse du vécu et de la performance pédagogique. L'interrogation du quotidien était souvent l'occasion de déboucher sur des besoins, des attentes, des problèmes jusqu'alors non identifiés.

Questionnement. Il fallait prendre de la distance face à ce que nous faisions, dégager le sens de ce qui se déroulait. Les lectures, les visites dans d'autres centres de formation, les échanges entre collègues, les présentations du projet à différentes tribunes stimulaient notre réflexion. Les gestes précis étaient également questionnés: fallait-il suggérer aux étudiant(e)s de sortir davantage de leur classe pour aller faire des visites? fallait-il un atelier additionnel sur la tenue du journal? aurions-nous avantage à structurer davantage l'utilisation des instruments d'observation? valait-il mieux que l'enseignant(e) supervise un(e) autre étudiant(e) que celui ou celle avec qui il/elle travaillait? Tel(le) étudiant(e) devrait-il(elle) changer de classe de stage? fallait-il préciser davantage nos attentes face au travail coopératif dans les classes? quels étaient les apprentissages réalisés? l'inclusion d'une recherche au programme des enseignant(e)s était-elle souhaitable? vaudrait-il mieux introduire des ateliers avant le début de l'année scolaire? comment effectuer l'évaluation des étudiant(e)s? des enseignant(e)s? fallait-il élaborer tel document d'appoint? Comment fonctionnait le séminaire d'intégration? les étudiant(e)s étaient-ils(elles) constant(e)s dans la rédaction du journal? quelle recommandation allions-nous faire concernant un stage intensif de formation pratique? Voilà quelques exemples de notre questionnement au cours des deux années du projet.

Evaluation. A part l'évaluation continue à laquelle nous menaient nos analyses et questions sur ce qui se déroulait, nous avions des temps d'arrêt. C'est avec les étudiant(e)s et les enseignant(e)s que nous procédions à ces moments d'évaluation du projet et à ce questionnement de la démarche de chacun(e). De telles rencontres étaient soigneusement préparées (voir le chapitre sur l'évaluation).

Rétroaction. Il fallait trouver la bonne façon de communiquer aux participant(e)s ce que nous avions identifié ou encore le bon geste à faire ou encore la transformation à opérer. Nous avons souvent utilisé le terme "picosser" pour traduire comment nous nous comportions, cela surtout avec les enseignant(e)s de l'école Ressources. Cela pouvait consister à émettre des commentaires sur la vitesse avec laquelle les choses évoluaient, à réaffirmer nos attentes, à fournir des outils d'observation, à apporter un article que nous jugions à propos, à suggérer un geste précis à effectuer. Soulignons que cette rétroaction était au coeur même du processus dans lequel nous étions engagés: nous avions choisi de travailler "de l'intérieur" en évoluant avec ce qui se produisait. Cela impliquait donc trois événements majeurs dont il a été question dans l'approche:



Si d'une part, nous avions nos valeurs, nos croyances pédagogiques pour guider notre action, nos grilles de lecture pour réfléchir au déroulement des activités, c'était d'autre part, bien souvent à partir d'une connaissance intuitive que nous opérions. Il fallait pressentir ce qui pouvait se passer ; il fallait "provoquer" les réactions; il fallait agir sur une réalité mouvante et en voie de définition. C'était comme si, au fur et à mesure, nous découvrions le geste nécessaire afin de faciliter des apprentissages significatifs.

Au niveau du climat

Voici les actions qui étaient les plus constantes dans notre intervention ; manquer à ces égards nous entraînait des complications

inutiles, et il en allait de la qualité de vie que nous favorisions:

Circulation de l'information. Cela signifiait informer avec le plus de simultanéité possible les participant(e)s impliqué(e)s de ce qui se passait (un problème, un projet, une décision). Cela signifiait également se tenir au courant de ce qui se déroulait, cela pour chacune des personnes, pour chacun des jumelages, pour le groupe des étudiant(e)s, pour le groupe des enseignant(e)s, pour les institutions concernées. Il fallait être à la recherche de l'information et il fallait diffuser notre information le plus rapidement possible.

Clarification d'événements. Il fallait aider à clarifier ce qui se passait dans l'interaction. Cela signifiait tenter de pénétrer la subjectivité de chacun(e) et favoriser l'expression des impressions, des sentiments, dégager les significations attachées aux gestes faits, percevoir les attentes qui n'avaient pas encore été formulées. Il fallait clarifier l'effet réel ou potentiel des confusions qui avaient parfois été engendrées. Nous avons cherché à ne pas garder, consciemment du moins, des situations "non finies", (au sens de l'approche gestaltiste en psychologie). De telles clarifications nous ont permis de traverser des événements qui auraient pu devenir très conflictuels. Elles ont permis de poursuivre certaines directions; elles ont résulté, à d'autres reprises, en des transformations de l'action en cours.

Construction et maintien des relations. Tout ce projet était essentiellement un phénomène interpersonnel. A partir du premier accueil des étudiant(e)s jusqu'au moment de terminer l'année que nous avions vécue ensemble, l'intensité relationnelle s'est manifestée. Nous avons cherché à demeurer à proximité psychologique des participant(e)s. Cela exigeait, il va sans dire, une présence physique de notre part. La deuxième année, nous avons effectué moins de visites à l'école Ressources; les étudiant(e)s et enseignant(e)s nous ont manifesté que cela leur manquait. Il nous a fallu offrir beaucoup de support et d'encouragement, autant dans les difficultés que dans l'événement quotidien du travail. L'écoute a joué un grand rôle.

Nous étions également soucieux des relations entre groupes (stagiaires, enseignant(e)s, enfants). Nous accordions beaucoup d'attention à ce qui se passait entre l'étudiant(e) et l'enseignant(e), entre l'étudiant(e) et l'enfant ou le groupe d'enfants. A un niveau institutionnel, il nous importait que les relations soient aussi bonnes que possible.

Confrontation. Nous voulions que le climat de travail comporte beaucoup de liberté. Nous nous attendions à ce que chaque participant(e) utilise de façon constructive son temps et son énergie. Nous nous attendions à ce que chacun(e) prenne ses responsabilités d'apprenant(e), de collaborateur(trice). Il était donc de notre ressort d'aider les participant(e)s à y arriver. Nous avons rappelé les ententes, les attentes, les standards, les échéances et, cela, aussi souvent que la chose s'avérait nécessaire. Bien souvent, c'est le rythme de déroulement des choses que nous confrontions: il nous arrivait de nous sentir envahi par l'envergure du projet; il nous fallait voir des réalisations. Nous avons aussi été confrontés par les participant(e)s eux(elles)-mêmes. Des projets qui leur apparaissaient hâtifs ou inappropriés soulevaient leurs réactions. Il nous fallait discuter et s'entendre. Cette liberté de pouvoir confronter a été déterminante: chacun(e) avait alors également la liberté de prendre des initiatives ou de suivre son rythme, l'autre étant là pour lui faire connaître ses réactions.

Voilà donc un tour d'horizon de notre gestuelle pédagogique au cours de ce projet. Les principaux comportements que nous retrouvons dans la littérature qui s'apparentent à ce que nous tentions nous-mêmes de poursuivre sont l'écoute, la clarification, l'encouragement, la présentation d'information, la résolution de problèmes, la négociation, la démonstration, l'influence et le renforcement. Il faut dire que le seul type de

comportement que nous avons moins poursuivi est le "modeling", mis à part, bien sûr, le modeling reçu de l'enseignant(e) avec qui travaillait l'étudiant(e) et notre propre modeling. Nous aurions pu, de fait, accorder une plus grande place à la démonstration en favorisant davantage, par exemples, les visites chez d'autres enseignant(e)s, l'utilisation du magnétoscope pour visionner des comportements pédagogiques précis. Voilà une direction vers laquelle nous aimerions maintenant tendre dans la suite de notre travail pédagogique. Dans l'ensemble, cependant, nous sommes très satisfaits. Nous avons été fidèles à nous-mêmes à travers les gestes que nous posions comme à travers l'évolution de cette gestuelle.

L'utilisation de notre temps et de notre énergie

Nous étions quatre: André, Thérèse, Jules et Fernand. André et Thérèse étaient libérés de deux de leurs cours pour oeuvrer dans ce projet à chacune des années. Vu ses dimensions d'exploration et de recherche, ce projet devait cependant prendre plus de la moitié de leur temps hebdomadaire. De fait, il se déroulait avec tant d'intensité qu'il devait devenir leur préoccupation majeure. "Ce projet nous habitait!" André y consacra presque totalement ses deux années. Thérèse connut une implication parfois interrompue par l'avènement de plusieurs urgences: un grave accident subi par un être aimé, l'écriture d'articles scientifiques, la direction du département de psychopédagogie en janvier 1982.

Presqu'à chaque semaine, nous nous rencontrions tous les quatre pour une durée d'environ 3 heures. C'était notre temps collectif de réflexion sur le projet, de planification d'événements, notre

séminaire d'intégration à nous! Il découlait de ces rencontres du travail personnel à réaliser (revue de littérature, préparation de documents, rencontres sur le terrain, considérations administratives, etc...). Aux périodes d'évaluation (trois semaines en juin 1981; une journée en octobre et en décembre 1981; trois journées en avril 1982), nous étions tous présents. Fréquemment, nous nous sommes aussi retrouvés à jaser du projet en l'absence de l'un(e) ou de l'autre (rencontres dans nos bureaux respectifs, exécution d'une tâche à deux ou trois d'entre nous; repas partagés, etc...).

Durant la deuxième année, Jules devait prendre en charge le séminaire d'intégration qui se tenait tous les jeudis matin durant toute l'année. Il devait également décider de faire sa thèse de maîtrise sur ce même sujet, ce qui le conduisit durant cette année à faire le relevé complet des enregistrements de ce séminaire.

Fernand était assistant de recherche à raison de 10 heures/ semaine durant l'année et à plus de la moitié de son temps durant les mois d'été. Ses tâches furent diverses: relevés de littérature, dépouillement de données, agent de communication sur le terrain, rédacteur des procès-verbaux lors des séminaires de la première année avec les enseignant(e)s, attaché au journal des étudiant(e)s. Il devait d'ailleurs décider vers la fin de la première année de faire sa thèse de maîtrise sur le journal comme outil de développement professionnel et son énergie devait dorénavant se concentrer sur cet aspect.

Dans l'ensemble, les procédures ont pris davantage notre énergie que les contenus spécifiques. Le choix des modalités de travail était déterminant. La formulation des problèmes rencontrés - et leur résolution- occupait une bonne partie de notre temps, cela surtout durant la première année. Cette première année devait nous initier aux exigences d'une pédagogie de terrain. Au niveau de l'action proprement dite,

nous partagions notre temps entre l'intervention directe, la préparation de documents, l'exploration de pistes de travail ou de solutions aux problèmes qui se posaient. Dès les premiers jours, il y avait eu l'accueil des étudiant(e)s et leur intégration en tant que stagiaires à l'école, à la vie de la classe. Ensuite, les premiers partages de responsabilités s'amorcèrent et nous avions là un rôle de facilitation à jouer. Nous étions très présents à l'école. Nous y mangions très souvent. Les mardis après-midi étaient consacrés à un séminaire avec les enseignant(e)s de l'école. Les mercredis après-midi, c'était le séminaire-conjoint (de septembre à décembre) qui réunissait les enseignant(e)s, les étudiant(e)s, le directeur de l'école. Le vendredi matin, nous étions à l'université avec les étudiant(e)s en séminaire d'intégration. D'autres rencontres de petits groupes ou avec le directeur d'école avaient souvent lieu durant la semaine. Les rencontres individuelles devaient devenir plus nombreuses au fur et à mesure que les rencontres de groupe ont diminué.

Dès qu'un nouvel événement se produisait (ex. le pairage, la première semaine de prise en charge, les débuts de la supervision, etc...), il occasionnait de nombreuses interactions avec les personnes concernées. Nous avons connu à cette première année plusieurs moments de crise dont il fallait s'occuper sans tarder. Quand un problème surgissait dans une équipe (enseignant(e) - étudiant(e)), il fallait y investir notre énergie. Toute éventualité de séparation était perçue négativement: c'était "perdre mon stagiaire"; c'était "faire de la peine à mon enseignant(e)". Il fallait protéger les personnes. Les temps de rencontre se multipliaient. La recherche d'une nouvelle classe pour les deux étudiant(e)s qui décidèrent de rompre leurs amarres en fin de décembre de la première année impliquait que nous acceptions de

travailler dans plus d'une école et, conséquemment, d'assumer le va-et-vient d'un lieu à l'autre. Pour l'année et demie qui devait suivre, nos étudiant(e)s étaient dispersé(e)s dans trois écoles et, même, pour un temps, dans quatre écoles. Nous sommes allés de Sainte-Foy à l'Ile d'Orléans, de Beauport à l'Ancienne-Lorette. Nous avons accepté ces conditions puisqu'il nous importait de trouver des classes où nos étudiant(e)s pourraient bien travailler. Ces nouveaux jumelages impliquaient souvent beaucoup de temps de préparation. Ils devaient être faits soigneusement après de nombreuses consultations, l'expérience à suivre en dépendait. Cela nous amenait aussi à établir des liens avec de nouveaux(elles) enseignant(e)s (huit en deux ans).

Une bonne partie de notre temps a été consacré à la supervision directe des étudiant(e)s à partir de janvier de la première année. Au cours de la seconde année, nous avons assumé la supervision de trois étudiant(e)s au premier trimestre et de cinq étudiant(e)s au deuxième trimestre. Nous les avons vu(e)s en moyenne à toutes les deux semaines. Nous avions d'habitude un bref temps de planification avec chacun(e) avant d'aller les observer directement et nous faisions suivre cette observation, (qui pouvait durer de 15 à 60 minutes), d'un temps de rétroaction qui, durait toujours plus longtemps que l'observation elle-même. Il y avait aussi les rencontres avec les enseignant(e)s extérieur(e)s à l'école Ressources. Nous les avons familiarisé(e)s avec le projet; nous nous sommes informé régulièrement du déroulement des choses chez eux(elles); nous avons eu une rencontre terminale avec chacun(e).

La lecture des journaux revenait, au cours de la deuxième année, à chaque mois. Plusieurs heures y étaient consacrées, incluant la rétroaction, par André, Thérèse et Fernand. La lecture des travaux de recherche des enseignant(e)s et la rétroaction correspondante occupait d'autres heures de notre temps. La préparation et la réalisation

d'ateliers encore d'autres. Enfin, il nous importait de consacrer du temps à des rencontres purement de détente et de fête avec les participant(e)s.

C'est maintenant à la rédaction du présent rapport qu'est consacré notre temps. Cette rédaction a été préparée par l'accumulation en cours de route de nombreuses notes de travail, d'enregistrements, d'écrits, de références provenant de la littérature scientifique. Cette partie documentaire du projet se poursuivait en même temps et à travers notre intervention sur le terrain. Tout au cours des deux années, nous avions présents à l'esprit la nécessité de produire un rapport de recherche. Cela nous incitait à conserver les traces de nos choix, de nos réflexions, de nos clarifications, bref, nous avions à décrire notre approche et ce qui en résultait. Nous continuons de vivre le projet avec intensité, même à la toute fin. Les trois derniers mois (avril, mai, juin) auront presqu'entièrement été consacrés à la rédaction de ce rapport.

Notre propre formation sur le terrain

Nous avons donc vécu, la première année, une phase de tâtonnement. Il fallait explorer ce nouveau contexte d'enseignement et d'apprentissage, trouver une façon d'intervenir qui soit consistante avec les nouveaux contenus qui se définissaient. Nous avions nos propres formes de résistance à ce changement qui s'opérait; les participant(e)s avaient les leurs. Nous transformions leurs habitudes; le pouvoir devait se partager. C'est avec nos yeux d'universitaires que, souvent, nous lisions la réalité qui se passait; nos craintes, nos frustrations, nos doutes émanaient de telles interprétations. Il fallait s'ajuster, en arriver à des ententes mutuelles. Nous étions loin du séminaire gradué habituel où la marge de manoeuvre du professeur

est énorme. Nous étions sur leur terrain; il fallait apprendre à composer avec cette nouvelle situation, à faciliter les apprentissages à partir des pratiques.

La deuxième année fut moins tumultueuse. Nous avions assis une structure de fonctionnement qui se validait de plus en plus. Nous étions plus calmes face aux événements; nous trouvions progressivement notre manière d'être, et de faire en pareil contexte et devant de pareils contenus. Ce projet nous a poussés aux limites de ce que nous connaissions, de ce que nous étions. Ce fut pour nous aussi une expérience d'apprentissage authentique. C'était la réalité, dans toute sa simplicité et sa complexité qui nous enseignait.

Etant engagés dans une recherche-action, nous poursuivions nous-mêmes une démarche expérientielle d'apprentissage. Les retours constants sur l'action en cours, sur notre action, favorisaient notre propre évolution. L'importance attachée à la rétroaction des participant(e)s était essentielle à une définition par l'intérieur de nos rôles d'universitaires sur le terrain. Même si nous étions en quelque sorte liés par notre contrat initial avec les participant(e)s, notre présence, notre écoute, a engendré un mouvement de transformation constante de l'action. Notre recherche nous conduit maintenant à présenter la proposition de travail qui suit comme un nouvel essai de stage intensif à la Faculté des sciences de l'éducation, structure qui devra elle aussi connaître sa propre évolution.

Mais avant de nous y engager, nous voulons reconnaître l'importance du travail de collaboration dans l'achèvement de ce projet. Travailler ensemble à la compréhension d'une réalité, résoudre des problèmes, partager ses conceptualisations, être témoin de son cheminement respectif, échanger ses appréhensions, se réjouir du travail bien accompli sont

autant d'événements que nous avons constamment retrouvés tout au long du parcours des deux dernières années. Ensemble, nous avons cheminé dans la compréhension de ce que pouvait impliquer une situation d'enseignement, d'apprentissage, sur le terrain.

CHAPITRE 16

POUR LA SUITE DU PROJET

Même si le projet de recherche tel que nous l'avons conçu est terminé, il nous semble essentiel de constituer le scénario de ce que pourrait en être la suite si nous devions la réaliser. En effet, la nature même de la recherche-action que nous avons entreprise nécessite que nous transformions nos propositions de travail à la lumière des questions que nous nous sommes posées, des observations et des constatations que nous avons pu faire.

Il nous apparaît déjà que l'entente tripartite qui avait servi de base à la réalisation de la seconde année devrait demeurer le schème de référence d'une troisième année. Comme nous l'avons signalé tout au long de ce rapport, certaines transformations s'imposent. Pour la clarté de l'exposé, nous allons séparer ce qui concerne les étudiant(e)s de ce qui concerne les enseignant(e)s.

Il est entendu que nous conserverions les bases conceptuelles que nous avons utilisées au cours de la seconde année. Il s'agit d'une formation sur le terrain, fondée sur le partage des responsabilités en matière de formation de maîtres. Les enseignant(e)s apportent leur expertise, leur classe, leurs conseils et leur supervision. Les étudiant(e)s participent pour leur part à tous les aspects de la vie de la classe et de l'école où ils(elles) réfléchissent au sens de l'action menée. Il s'agit d'un apprentissage expérientiel où la réflexion se fait à partir de la pratique. La conceptualisation suit l'action.

Nous pensons qu'une alternative de formation comme celle que nous proposons doit être offerte à un nombre réduit d'étudiant(e)s pour une

période de temps à déterminer. D'une part, une telle approche ne convient pas nécessairement à tous(toutes) les étudiant(e)s, et d'autre part, elle demande des énergies et des ressources qui, à l'heure actuelle, sont encore limitées. Dans notre esprit, toute généralisation nous apparaît contre-indiquée et dangereuse. Le nombre de participant(e)s pourrait aller en augmentant graduellement. En fait, cette augmentation devrait être déterminée par le nombre d'enseignant(e)s désirant coopérer à ce type de formation et par le nombre de professeurs de la Faculté qui accepteraient de coordonner et superviser les opérations. Il faudrait aussi tenir compte du nombre d'étudiant(e)s, mais il est probable que ce ne serait pas de ce côté que proviendraient les plus grandes limites.

Les étudiant(e)s

Nous pensons qu'idéalement, le projet devrait durer une année. Les étudiant(e)s devraient commencer en même temps que les enseignant(e)s, à la fin du mois d'août, et terminer leur année avec le calendrier universitaire. Il est possible que pour des raisons de "faisabilité", il vaille mieux réduire l'expérience à un trimestre. Nous pensons cependant que quelque chose serait perdu. Si l'on se réfère à nos analyses, nous croyons que la phase que nous avons appelée la phase de "transformation" ne serait jamais atteinte. Pour ceux qui croient qu'elle aurait lieu durant la première année d'enseignement, nous signalons qu'à ce moment une telle transformation ne serait pas supervisée, ce qui nous paraît essentiel à une intégration de la formation. De plus, si cette formation pratique devait avoir lieu de septembre à décembre, nous croyons que la constitution d'un programme significatif pour le dernier trimestre devrait être sérieusement considérée. Cela correspond à ce que nous ont dit les responsables du programme de l'Université Southern Maine qui ont vécu cette expérience. Des commentaires de nos étudiant(e)s vont dans le même direction. Ils(elles) perçoivent très mal comment ils (elles) pourraient réintégrer le programme régulier maintenant, et y trouver encore un sens.

Le projet devrait être annoncé aux étudiant(e)s durant le trimestre précédent. L'information devrait être la plus complète possible. On peut penser que l'entente tripartite serait le meilleur instrument d'information. Le nombre de candidatures acceptées devrait être connu à l'avance. Ainsi les étudiant(e)s connaîtraient exactement la nature des tâches et le niveau des exigences. Il faut cependant se rappeler que tant que les étudiant(e)s n'ont pas été sur le terrain, ces descriptions n'ont que peu de signification.

Les étudiant(e)s devraient produire certains textes au moment où ils(elles) soumettent leur candidature. Ils(elles) devraient être reçu(e)s en entrevue individuelle. Des critères de sélection devraient être utilisés. Nous suggérons les suivants:

- Clarté de l'exposé écrit;
- capacité de se situer dans la relation interpersonnelle au moment de l'entrevue;
- volonté d'enseigner et signification de la profession pour lui (elle) et racines historiques des intérêts pour l'enseignement;
- sécurité personnelle, capacité d'affirmation de soi;
- démonstration de l'intérêt pour les enfants à travers des expériences concrètes, notamment au cours des deux premières années de formation;
- indices d'initiative et d'engagement social et culturel depuis le début de la formation;
- possession d'habiletés et de connaissances spécifiques susceptibles d'être utiles dans la vie de classe.

Les jumelages devraient être faits en juin de façon à ce que le travail puisse déjà être amorcé durant l'été (lecture, connaissance

des programmes, exploration d'activités, etc...). Nous croyons que le jumelage doit être fait en constituant d'abord des équipes de travail coopératif fortes, pour lesquelles il y a toutes les chances de succès. Par la suite, en fonction de critères que nous n'arrivons pas à déterminer clairement et de façon univoque, les autres équipes pourraient être constituées. (Leslie (1971) arrivait à la même conclusion). Quoi qu'il arrive, il nous semble qu'il convient de se ménager beaucoup de souplesse. Tous ces jumelages doivent pouvoir être remis en question après le premier mois de chaque trimestre et à la fin du trimestre d'automne. Les enseignant(e)s doivent se prononcer sur le jumelage qui leur est proposé, l'accepter ou le refuser. Pour y arriver, ils (elles) doivent d'abord rencontrer l'étudiant(e). Au départ, il nous paraît nécessaire de faire une première proposition de travail et cette proposition doit venir des responsables de l'encadrement. Pour faire cette proposition, il nous semble utile de connaître à l'avance le réseau d'enseignant(e)s et de faire les entrevues. C'est au moment de l'entrevue qu'apparaissent les meilleurs indices de jumelage.

A ce moment-ci, nous retenons l'idée d'un trimestre d'été auquel les étudiant(e)s et les enseignant(e)s pourraient participer. Ainsi, le mois d'août (trois semaines avant la rentrée des classes) pourrait être consacré à du travail de préparation et de formation. La moitié de ce temps pourrait être réservée à un travail conjoint de définition des orientations pédagogiques. On pourrait aussi penser à la préparation d'activités spécifiques. Nous verrions cependant l'autre moitié du temps consacré à des ateliers de formation (planification, définition d'objectifs, formulation de question, processus mentaux, créativité, écriture du journal, organisation de classe, etc...). Ce serait le moment de visionner des bandes magnétoscopiques, de lire, et le cas échéant d'entendre certains exposés susceptibles d'orienter l'année. Les étudiant(e)s auraient aussi l'occasion de mettre en commun leurs propres attentes, leurs croyances et de faire valoir certaines de leurs idées.

Nous maintenons l'idée que le travail coopératif doit demeurer le centre de toute la formation. Il pourrait se réaliser à raison de quatre jours semaines, en maintenant les propositions de l'entente tripartite concernant la répartition des tâches, la prise en charge graduelle de la classe, la prise en charge totale d'une semaine en octobre et le maintien de responsabilités bien définies par la suite. Nous ajouterions cependant au second trimestre, une prise en charge totale de la classe d'au moins 15 jours, (peut-être même trois semaines). Durant les prises en charge, les séminaires d'intégration seraient suspendus. Toutes les prises en charge devraient avoir lieu au même moment pour rendre possible les séminaires d'intégration. Cela permettrait aussi à chacun(e) de les prévoir et de les organiser. A l'intérieur d'une période de deux mois, nous ne croyons pas que cela pose des problèmes et si cela devait en poser, il conviendrait d'analyser finement la situation. Nous sommes portés à croire qu'il y aurait là des contre-indications à la poursuite d'un stage.

Les séminaires d'intégration auraient lieu à la Faculté à chaque semaine (3-4 heures). Ils seraient animés par un responsable de la Faculté. Idéalement, ces séminaires devraient porter sur l'expérience vécue par les étudiant(e)s et la conceptualisation qui s'en dégage. Nous pensons cependant qu'il y a avantage à travailler aussi les composantes personnelles et interpersonnelles qui accompagnent la vie du groupe.

L'autre demi-journée devrait être consacrée à du travail de préparation de classe, de lecture, à des ateliers (animation de classe, interactions, évaluation des activités des enfants, etc...).

Les étudiant(e)s devraient tenir un journal personnel et nous croyons que les procédures que nous avons utilisées se sont avérées

efficaces, notamment au niveau de la lecture et des rétroactions. Nous croyons cependant qu'il conviendrait de mettre sur pied un premier atelier d'entraînement au processus d'écriture d'un journal avant de commencer l'année. Ce premier atelier pourrait être suivi de deux autres au cours du trimestre d'automne. Il pourrait être intéressant que des étudiant(e)s puissent lire des journaux faits par d'autres étudiant(e)s. Il est probable que l'on pourrait de cette façon gagner du temps. Certaines techniques ne prennent tout leurs sens que lorsqu'on en voit des illustrations.

C'est au niveau des visites que nous proposons des aspects nouveaux. Nous en venons à penser que les étudiant(e)s devraient être tenus au cours de chaque trimestre d'aller passer au moins une demi-journée à tous les quinze jours dans la classe d'un(e) autre enseignant(e) de l'école où ils(elles) travaillent. A la suite de la semaine de prise en charge, une semaine devrait être dégagée pour leur permettre d'aller dans la classe d'un(e) autre enseignant(e) dans une autre école. Un circuit de visites d'école ou de classes à travers le Québec pourrait aussi être organisé par les responsables. Les étudiant(e)s connaissant ces exigences, ils(elles) pourraient s'organiser en conséquence et profiter de nouveaux référents.

Les étudiant(e)s devraient aussi mettre sur pied à chaque trimestre un projet-école, si petit soit-il. Ce projet pourrait toucher l'enseignement, les récréations, , la rééducation, l'organisation communautaire, etc...

Nous proposons que, dès le début de novembre, une supervision par les pairs se fasse hebdomadairement. Les étudiant(e)s se seraient jumelé(e)s entre eux(elles) dans la mesure où ils(elles) travaillent dans la même école. Chacun(e) observant l'autre au minimum quinze minutes

et un échange pourrait avoir lieu dans les deux jours suivants (nous recommandons qu'il y ait toujours au moins deux étudiant(e)s dans la même école, mais de préférence pas plus de trois ou quatre). Cette supervision des étudiant(e)s entre eux(elles) donnerait lieu à un séminaire de supervision qui pourrait avoir lieu aux quinze jours à la Faculté. Il pourrait se tenir durant l'après-midi qui suit le séminaire d'intégration ou,à l'occasion,faire partie du séminaire d'intégration. Nous croyons qu'il aurait avantage à ce que les étudiant(e)s apprennent à utiliser le magnétoscope et que leurs enregistrements servent de base aux analyses subséquentes faites plus particulièrement lors du séminaire de supervision.

Nous croyons que des rencontres conjointes (enseignant(e)s - étudiant(e)s) doivent avoir lieu au moins une fois par mois ou chaque fois que des problèmes communs se posent. Il y a avantage à ce que les grandes décisions soient collectives. Il semble y avoir avantage à ce que l'information soit transmise à tous(toutes) simultanément. L'année devrait d'ailleurs commencer par une rencontre collective et de préférence autour d'un repas collectif. Si les conditions (nombre d'écoles) rendent ces rencontres conjointes trop difficiles, il y aurait lieu de les faire au moins à l'intérieur de chacune des écoles, ou en regroupant un certain nombre de participant(e)s.

Nous croyons que les formules que nous avons retenues pour l'évaluation de fin d'année devraient être retenues pour les deux évaluations (mi-trimestre et fin-trimestre). L'inventaire des compétences devrait être distribué dès le début de l'année à l'étudiant(e) et à l'enseignant(e). Il pourrait par la suite servir de schème de référence et être utilisé régulièrement.

Une période de deux jours devrait être consacrée à l'évaluation de mi-trimestre et autant à la fin du trimestre. A la fin de l'année, les

étudiant(e)s devaient être tenu(e)s de rédiger un rapport écrit dans lequel ils(elles) reviennent sur l'expérience de l'année. Nous recommanderions que les étudiant(e)s puissent lire les rapports faits durant les années précédentes.

Nous croyons qu'une telle alternative de formation doit avoir son existence propre et en conséquence, il ne devrait plus être question d'utiliser les cours d'un programme pour qu'elle soit reconnue. Des numéros de cours devraient identifier cette alternative de formation et les notes seraient ainsi directement communiquées à la direction du programme.

Les enseignant(e)s

Nous en venons à penser que le programme de formation des enseignant(e)s devrait être complètement remanié. Dans notre esprit, il s'agit d'une formation qui devrait graduellement servir de base à la constitution d'un véritable réseau des maîtres de stage dûment formés et entraînés au travail coopératif et à la supervision.

Notre expérience nous conduit à penser que tout le programme devrait être centré sur les étudiant(e)s et que les enseignant(e)s devraient aussi centrer leur attention sur les étudiant(e)s. C'est en faisant ce travail de coopération et de supervision que les enseignant(e)s se donnent le matériel nécessaire à leur propre formation. Nous pensons que c'est une erreur de trop prendre en compte les avantages que les enseignant(e)s peuvent retirer de ce projet. Il y a des avantages bien sûr, mais c'est avant tout une décision de s'engager dans une formation qui doit être considérée et cette décision comporte des exigences et des inconvénients. Si le travail avec les étudiant(e)s n'est pas correctement assumé, nous croyons que la formation des enseignant(e)s risque d'être diminuée d'autant. C'est d'ailleurs précisément à l'intérieur de ce rapport avec l'étudiant(e) que devrait se situer l'évaluation des enseignant(e)s.

Les enseignant(e)s devraient être informé(e)s du programme et de ses exigences au cours du trimestre précédent. Ils(elles) devraient faire application en présentant une lettre qui explique les motivations qui les incitent à participer à ce type de travail et expliciter la façon dont ils(elles) entrevoient le travail. Ils(elles) devraient aussi fournir une lettre confirmant l'acceptation de leur direction d'école et de la commission scolaire. Des entrevues individuelles devraient avoir lieu ainsi qu'une observation de leur pratique pédagogique en classe. Nous ne croyons pas qu'il soit opportun de procéder à partir d'opinions de tierces personnes. Il vaut la peine de vérifier sur le terrain la qualité et la cohérence des pratiques pédagogiques. Il en va de la qualité des "modèles" qu'auront les étudiant(e)s.

Nous sommes certains que ce sont les enseignant(e)s qui doivent faire application à un tel programme et qu'ils(elles) doivent être sélectionné(e)s en fonction de leurs aptitudes et de leurs intérêts à poursuivre de telles études. Ils(elles) doivent accepter de faire ce type de travail et prendre la responsabilité de la formation d'un(e) étudiant(e). C'est au certificat d'études avancées qu'ils(elles) devraient s'inscrire et non à un programme de maîtrise. Une formule spéciale de certificat, portant sur le travail coopératif et la supervision pourrait être définie. Il revient au département de psychopédagogie d'explorer ce que pourrait être une telle alternative. A la suite de notre recherche nous formulons le scénario qui suit:

Schéma général de la formation

Certificat d'études avancées

Première année

- Séminaires sur la pédagogie (préparation, planification, entraînements, information, articulation pédagogique, etc...) (trimestre précédant le début du travail coopératif).		6 crédits
- Travail coopératif et tenue d'un journal.	1er trimestre	3 crédits
	2e trimestre	3 crédits
- Séminaire sur le travail coopératif (travaux).		3 crédits

Deuxième année

- Travail de supervision pédagogique et tenue d'un journal.	1er trimestre	3 crédits
	2e trimestre	3 crédits
- Séminaire de supervision pédagogique (et travaux).		3 crédits
- Séminaire d'intégration (au trimestre du printemps ou d'été suivant la supervision pédagogique).		6 crédits
- Dépôt d'un rapport final portant sur toute la formation		
- Passage possible à la maîtrise de type "B".		

Certains critères nous semblent devoir être retenus pour la sélection des enseignant(e)s.

- avoir enseigné au moins durant deux années;
- être capable d'expliciter sa pensée pédagogique par écrit;
- avoir un minimum d'expertise pédagogique (reconnue par les pairs ou la direction de l'école);
- posséder une organisation de classe à la fois assez structurée et assez souple;
- faire preuve de souplesse d'adaptation;
- avoir de bonnes capacités de relations interpersonnelles;
- avoir du temps disponible, être prêt(e) à travailler hors des heures de classe;
- ne pas être dans une période de crise profonde au plan personnel ou au plan pédagogique;
- affirmer clairement sa volonté d' assumer la responsabilité de la formation d'un(e) étudiant(e).

Il faudrait songer à ce que les enseignant(e)s commencent leurs études soit au trimestre précédent, soit au trimestre d'été, tel que nous l'avons décrit pous les étudiant(e)s. Il pourrait y avoir un séminaire portant sur l'articulation de la pensée pédagogique. Le travail pourrait être orienté davantage vers la formulation de leur propre pensée pédagogique et l'organisation de l'année. La planification et le travail d'équipe pourraient être au centre de cette période. Par la suite, l'essentiel du travail se ferait sur le terrain et à l'occasion des séminaires sur le travail coopératif et plus tard sur la supervision. La formation pourrait se terminer par un séminaire d'intégration. Ce séminaire pourrait se dérouler à la Faculté après le départ des étudiant(e)s et pour certain(e)s, servir de transition vers la recherche.

Nous croyons que le programme de formation devrait séparer nettement le travail coopératif de la supervision. Ainsi, la première année pourrait être consacrée entièrement au travail coopératif durant que la seconde année, pourrait être centrée sur la supervision. Nous continuons à croire que, quoi qu'il arrive, il vaut toujours mieux que la supervision se fasse dans la classe d'un(e) autre enseignant(e). Ceci implique que l'on retrouve au moins deux étudiant(e)s dans une même école.

Si le travail coopératif ou le travail de supervision peut correspondre à 1 cours pratique à chaque trimestre, nous croyons qu'un séminaire hebdomadaire devrait avoir lieu et porter, soit sur le travail coopératif, (l'articulation pédagogique, la définition d'activités, l'intervention pédagogique...) soit sur la supervision (observation, grilles d'analyse, rétroaction...). Ces séminaires pourraient avoir lieu dans une école (si les conditions sont favorables), mais nous sommes de plus en plus portés à croire qu'il y aurait avantage à ce que ces séminaires se tiennent à la Faculté. Nous croyons aussi que ces séminaires pourraient avoir lieu après la classe. S'ils doivent avoir lieu sur le temps de classe (durant que les étudiant(e)s assument les responsabilités de la classe), alors le séminaire doit avoir lieu en terrain neutre de façon à éviter les déplacements d'attention et d'intérêt. Ces séminaires devraient impliquer un travail régulier des enseignant(e)s et un minimum de lecture. Ils devraient aussi être l'occasion de certains entraînements systématiques (travail d'équipe, planification, organisation de classe, supervision, etc...) Ils devraient aussi être l'occasion de partages d'expériences et d'aide réciproque.

Les enseignant(e)s auraient avantage eux(elles) aussi à tenir un journal portant soit sur le travail coopératif, soit sur la supervision, selon l'année. Leur travail à la fois pratique (en classe) et réflexif

(en séminaire) devrait se terminer par la production d'un rapport écrit (comme doivent le faire les étudiant(e)s). Ce rapport devrait faire état de ce qui s'est déroulé et témoigner d'un minimum de conceptualisation. Le diplôme ne serait émis qu'après le dépôt de ce rapport final.

Nous avons déjà signalé que des rencontres conjointes devraient avoir lieu régulièrement (chaque mois ou chaque fois que des problèmes communs se posent).

On devrait constituer un inventaire de compétences nécessaires au travail coopératif et un inventaire des compétences nécessaires à la supervision. L'évaluation devrait reposer sur une analyse du travail coopératif réalisé avec l'étudiant(e) et du travail de supervision. Le responsable de l'université et l'étudiant(e) concerné(e) devraient participer à l'évaluation de l'enseignant(e). Ce(cette) dernier(e) devrait aussi participer à sa propre évaluation , il va sans dire.

Au moins une journée d'évaluation en groupe devrait avoir lieu au milieu et à la fin de chaque trimestre. Les enseignant(e)s de différentes écoles pourraient revenir sur leurs propres apprentissages et analyser ensemble les problèmes liés à la formation des étudiant(e)s.

Les enseignant(e)s devraient avoir la possibilité (comme le prévoient les règles du département de psychopédagogie) de s'engager par la suite dans une recherche, ce qui pourrait leur permettre, s'ils(elles) le désirent d'obtenir une maîtrise en psychopédagogie.

Ce sont là quelques idées qui nous semblent essentielles à signaler. Bien d'autres points pourraient être soulevés, notamment tout le travail du responsable de l'université. Nous pensons que si le travail coopératif et la supervision s'effectuent correctement, son travail en sera davantage un d'animation et de coordination et qu'il(elle) sera moins appelé(e) à établir un contact direct avec les classes.

Nous sommes aussi conscients que ce projet nécessite (de toute urgence) la négociation de protocoles d'entente avec les commissions scolaires de la région de Québec. Des réaménagements importants doivent être faits dans le programme du BEPPO. Même avec une autonomie de fonctionnement, une telle alternative aura toujours besoin de l'expertise des professeurs de différents départements. Bien que nous puissions compter sur la collaboration de nos collègues, il y aura certainement avantage à en prévoir les modalités.

Signalons qu'un tel programme bénéficierait de la mise en place d'un laboratoire de psychopédagogie (ou de pédagogie) où l'on trouverait à fois le matériel et les instruments nécessaires à différents entraînements.

Un certain nombre de professeurs de la Faculté devront finalement se préoccuper de la formation pratique et y investir une partie importante de leur temps. Pour pouvoir faire ces investissements, il est probable que la Faculté, comme les différents départements, devront redéfinir leurs priorités. Ce type de travail aura une grande incidence sur la définition des tâches.

S'engager dans une telle approche face à la formation pratique demande un investissement de temps considérable de la part des professeurs participants. Pour pouvoir faire de tels investissements, il faudrait que la Faculté réaffirme ses priorités et en tienne compte lors de la répartition des tâches, des ressources et de l'affectation des crédits.

CONCLUSION

Nous sommes conscients que l'université cherche actuellement à réduire la formation pratique au minimum que lui prescrit le gouvernement, et en conséquence, les recommandations que nous formulons pourraient fort bien être difficiles à réaliser.

Nous sommes également conscients que les souhaits exprimés ces temps-ci par le Ministère de l'Education, comme par les employeurs et les enseignant(e)s en perfectionnement, concernant une augmentation de la formation pratique pourraient fort bien être difficiles à mettre en application compte tenu de la conjoncture actuelle. Des facteurs politiques et démographiques pourraient avoir plus de poids que des considérations pédagogiques.

Ces jours-ci, nous constatons que le gel des échelons tel que le propose le Ministère de l'Education en regard du salaire des enseignant(e)s pourrait entraîner une diminution du nombre de ceux(celles) qui s'engagent dans des études de deuxième cycle. Si traditionnellement les études avancées ont été un facteur de mobilité pour les enseignant(e)s, ces possibilités seront probablement réduites ces prochaines années. L'université doit maintenant intéresser autrement de tel(le)s étudiant(e)s et miser sur la diversification des tâches et la poursuite de la professionnalisation du personnel.

Nous croyons qu'une piste qui s'ouvre est la possibilité de poursuivre des études de niveau gradué visant à tendre vers une meilleure pratique de son enseignement. Prenant comme point d'ancrage le concept de "cohérence pédagogique", il est possible d'envisager qu'un programme d'études avancées puisse être centré sur le développement de cette cohérence.

Une autre piste semble être le déplacement de l'université vers le milieu. Les Facultés des sciences de l'éducation doivent explorer des façons nouvelles et efficaces de travailler coopérativement avec les enseignant(e)s (voir Edelfelt, 1977; Petrie, 1978). Cela devra impliquer la mise sur pied de structures fonctionnelles et aussi la formation de professeurs d'université capables d'exercer un tel rôle et connaissant la pratique de l'enseignement. L'enjeu est grand.

Ce sont là de nouvelles voies de recherche tout aussi importantes que les autres auxquelles nous sommes habitués. Ne pas explorer ces voies pourrait vouloir dire que dans les années à venir la formation de premier cycle pourrait nous échapper. Nous serions alors condamnés à réduire nos activités aux seules études avancées, ce qui à notre avis serait un appauvrissement. Une telle exploration est non seulement souhaitable, viable, mais encore elle correspond aux orientations déclarées de l'Université Laval (une amélioration des études de premier cycle).

Nous croyons que la possibilité d'une formation professionnelle doit être accessible à une clientèle de niveau gradué et elle ne doit pas être en contradiction avec une formation scientifique. En exprimant cela, nous ne faisons que traduire la réalité actuelle et exprimer ce qui se passe lorsque nous tentons de respecter les styles d'apprentissage et les préoccupations des étudiant(e)s de nos propres programmes d'études avancées.

REFERENCES

Acheson, K.A., Gall. M.D. Techniques in the Clinical Supervision of Teachers: Preservice and Inservice Applications. N.Y., Longman, 1980.

Adelman, Stanley I. "Theory into Practice: Not for the Methods Only". Teacher Educator, vol. 14, no. 1, Summer 1978, pp. 10-12.

Allen, D.I. "The Professional Development Program at Simon Fraser University: Integration of Theory and Practice". Presentation at a Conference of the Canadian Teacher's Federation at Montebello, Quebec, 29 janv., 1er fév., 1974.

Angers, P. (Conseil Supérieur de l'Education). L'activité éducative, extrait du Rapport Annuel 1969-70, Québec.

Angers, P. Commission d'étude sur les universités. Document de consultation. Ministère de l'Education, janvier 1978.

Angers, P. Ecole et innovation. Laval, Qué., éd. NHP, 1978.

Argyris, C., Schön, D.A. Theory into Practice: Increasing Professional Effectiveness. San Francisco, Jossey-Bass, 1975.

Ashton, P., Torrance, P.E. "Educational Psychology: The Crux of an Interdisciplinary Field-based Approach to Teacher Education". Teachers College Record, vol. 78, no. 4, May 1977.

Association for Supervision and Curriculum Development. Educational Leadership, vol 38, no. 7, April 1981.

Association for Supervision and Curriculum Development 1982 Yearbook Committee, Brandt ed., Supervision of Teaching. Alexandria, 1982.

Baby, A. et al. Contrôle d'une expérience de formation des maîtres à l'élémentaire (Projet CEXFORME). Tomes 1-2, Université Laval, 1974.

Ban, John R. "The Community and Teacher Education". Improving College and University Teaching. Vol. 25, no. 4, Autumn 1977, pp. 231-232.

Beach, D., Reinhartz, J. "Relating Theory to Practice: Establishing a Field-based Program". Kappa Delta Pi Record. Vol 15, no. 2, Dec. 1978, pp. 35-38.

Beegle, C.W., Brandt, R.M. ed. Observational Methods in the Classroom. Washington, Association for Supervision and Curriculum Development, 1973.

Bergen, T.J. "Intership in Professional Education: Irreconciliable Differences?" Illinois Schools Journal. Vol. 58, no. 4, Winter 1978-1979, pp. 28-32.

Birdsong, A., Usher, R.H. "Intensive Field Experience: The Lolo Prototype". Colorado Journal of Educational Research. Vol. 16, no. 1, Autumn 1976, pp. 13-20.

Blumberg, A. Supervisors and Teachers: A Private Cold War. Berkeley, McCutchan ed., 1980.

Bonneau, G. Une analyse psychophénoménologique du perfectionnement universitaire tel que vécu par un groupe d'enseignants. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Université Laval, 1981.

Borrowman, M.L. Teacher Education in America. N.Y., Teachers College Press, 1965.

Bouchard, C. Grille pour l'analyse de la pratique scolaire. Trois-Rivières, C.D.E.S., 1977.

Boyer, E.L. "Schools and Universities Feed Each Other". Educational Leadership. Vol 38, no. 7, April 1981, pp. 556-563.

Bradley, R. et al. The Role of the Teacher in Society. San Jose, National IOTA Council, 1972.

Brown, C.R.V. "Why We Need Field Based Inservice Training". California Journal of Teacher Education. Vol. 2, no. 5, Summer 1975, pp. 67-72.

Bugental, J.F.T. ed. Challenges of Humanistic Psychology. N.Y., McGraw-Hill, 1967.

Carpenter, J.O. Teacher Preparation Instrument. Arizona, Center for Improvement of Instruction and Learning, 1976.

Chickering, A.W. Experience and Learning: An Introduction to Experiential Learning. N.Y., Change Magazine Press, 1977.

Cloutier, G. Actualisation des structures cognitives et modèles de recherche-action en milieu éducatif. Thèse de doctorat. Université de Caen, mai 1980.

Cogan, M. Clinical Supervision. Boston, Houghton Mifflin, 1973.

Coleman, J.S. "Differences Between Experiential and Classroom Learning" in Experiential Learning: Rationale, Characteristics and Assessment. San-Francisco, Jossey-Bass, 1976.

Combs, A.W., Snygg, D. Individual Behavior: A Perceptual Approach to Behavior. N.Y., Harper and Row, 1959.

Combs, A.W. The Professional Education of Teachers: A Humanistic Approach to Teacher Preparation. Boston, Allyn and Bacon, 1965.

Combs, A.W. Teacher Education: The Person in the Process. Educational Leadership. Vol. 35, no. 7, April 1978.

Conant, J.B. The Education of American Teachers. N.Y., McGraw-Hill, 1963.

Conseil de l'Université (Laval). "Le rôle de l'Université Laval dans la formation professionnelle". Politique de l'Université Laval en matière de formation professionnelle". Université Laval, novembre 1981.

Conseil de l'Université (Laval). "Le rôle de l'Université dans la formation professionnelle. Projet de politique. Université Laval, séance du 15 décembre 1981.

Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation dans l'enseignement, COPIE. Missions d'observation sur la formation des enseignants. Ministère de l'Education. Vol. 1-2-3, Québec, 1979.

Cooper, J.M. et al. Classroom Teaching Skills: An Instructor Manual. Lexington Mass., Heath and Company, 1977.

Cormier, R., Lessard, C., Valois, P. Toupin L. Les enseignantes et les enseignants du Québec. Vol. 6, la formation et le perfectionnement, gouvernement du Québec, service de la recherche, 1980.

Cormier, R., Lessard, C., Valois, P., Toupin L. Les enseignantes et les enseignants du Québec. Vol. 4, valeurs éducationnelles, gouvernement du Québec, service de la recherche, 1981.

Corrigan, D.C. "Creating the Conditions for Professional Practice: Education Unfinished Agenda". Journal of Teacher Education. Vol 32, no. 2, March-April 1981, pp. 26-32.

Costello, M.H. A Partnership Guide to Clinical Experiences. College of Education, University of Southern Maine, Maine, USA.

De Landsheere, G. et al. La formation des enseignants demain. Belgique, Casterman, Coll. Orientations, 1976.

Denemark, G.W., MacDonald, J.B. "Preservice and In-service Education of Teachers". Review of Educational Research. Vol. 37, no. 3, June 1967, pp. 233-247.

Dewey, J. "The Relation of Theory Into Practice in the Education of Teachers". in Borrowman, M.L. ed. (1904) Teacher Education in America. N.Y., Teachers College Press, 1965.

Duley, S. Implementing Field Experiences Education. San-Francisco, Jossey-Bass, 1974.

Dumas, J., Trudel, C. "Rapport interimaire exceptionnel: Dossier noir". Université Laval, Fac. sc. de l'éducation, décembre 1979.

Dupuis, P., Dion, J.F. Revue des écrits sur le sujet et essai de rationnalisation d'un modèle fonctionnel économique de formation pratique dans les secteurs universitaires professionnels. Université de Montréal, section administration scolaire, octobre 1979.

Edelfelt, R.A. "The School Education and In-Service Education". Journal of Teacher Education. Vol. 28, no. 2, March-April 1977, pp.10-14.

Eisner, E.W. "Le recours à l'expertise pédagogique et à la critique pédagogique pour évaluer la vie de la classe". Trad. J. Dumas, publié originellement dans Teachers College Record. Vol. 78, no. 3, Feb. 1977.

Eisner, E.W. The Educational Imagination. N.Y., MacMillan Publishing Co. Inc., 1979.

Eisner, E.W. "On the Differences Between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research". Educational Researcher. Vol. 10, no. 4, avril 81.

Elbaz, F. "The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study". Curriculum Inquiry. Vol. 11, no. 1, 1981, pp. 43-71.

Elementary Instructional Service. "Imperatives for Preparation of Teachers for the Elementary Schools". Report of a Conference Organized by the Department of Elementary - Kindergarten - Nursery Education. NEA Elementary Instructional Service, May 1964.

Elliott, J. Developing Hypotheses About Classrooms from Teacher's Practical Constructs. North Dakota Study Group on Evaluation, University of North Dakota, Grand Forks, Sept. 1976.

Falkenstein, L.C. "Action-Learning: A Model for In-Service Education". Clearing House. Vol. 50, no. 5, January 1977, pp. 188-191.

Gauthier, F., Baribeau, C. "Developpement d'un plan de recherche-action et formation pratique des enseignants". Revue recherche pédagogique et culture, juin 1981.

Glickman, C.D. Developmental Supervision. Alexandria, ASCD, 1981.

Goldenberg, R. "A Sequential Field-Based Program for Elementary Education: An Alternative to CBTE" (incomplet) 1977.

Goldhammer, R., Anderson, R.H., Krajewski, R.J. Clinical Supervision. 2e édition, N.Y., Holt, Rinehart et Winston, 1980.

Grinder, R.E., Boyle, V., Carey, L.M. "Teachers Educators Professional Development in the Context of Emerging Field Experiences". in Walker P.R. The Institutionalization of Change and Inservice in Schools and Colleges of Education. Eric SP013380, May 1978, pp. 12-33.

Hagberg, H., Walker, D. "Working It Out Together". Educational Leadership. Vol. 38, no. 7, April 1981, pp. 563-566.

Henry, M.A. "The Relationship of Difficulties of Student Teachers to Selected Aspects of the Professional Sequence of Education". Teachers College Journal, no. 35, nov. 1963, pp. 47-49.

Hite, H. "The Reform of the Teacher Educator or Who Will Help Me Change my Role?". in Walker, P.R. The Institutionalization of Change and Inservice in Schools and Colleges of Education. Eric SP013380, May 1978, pp. 5-12.

Honoré, B., Bricon, J. Former des enseignants: Approche psychosociologique et institutionnelle. Toulouse, éd. Privat, 1961

Howey, K.R. Current Perspective and Evolving Trends in Inservice Education in the United States. Dept. of Health Education and Welfare, Washington, D.C. USA.

Hull, B. Teachers' Seminars on Children's Thinking. A Progress Report, North Dakota Group on Evaluation. University of North Dakota, Grand Forks, April 1978.

Hutson, H. "Inservice Best Practices: The Learning of General Education". National Inservice Network. Indiana University, Bloomington, Feb. 1979.

James W. Talks to Teachers on Psychology: And to Students on Some of Life's Ideals. N.Y., Henry Holt and Company, 1907.

Kass, H., Nay, M.A., Jacknicke, K.G. Pre-Service Science Teacher Education: A Field Based Approach to Cooperative Program Development. Edmonton, Dept. of Secondary Education, 1980.

Keeton, M.T. et al. Experiential Learning: Rationale Characteristics and Assessment San-Francisco, Jossey-Bass, 1976.

Kline, W., Dale, L. "A Modest Proposal for Changing Teacher Education". Teachers College Record. Vol. 77, no. 1, September 1975, pp. 99-106.

Knispel, M. "What Can Be Done". Theory Into Practice. Vol. 13, no. 3, June 1974, pp. 218-221.

Koerner, J.D. "Findings and Prejudices in Teacher Education". School and Society. No. 92, March 1964, pp. 127-134.

Laferrière, T. Explorations in the Phenomenom of Personal Uniqueness: A Humanistic Approach. Thèse de doctorat, Boston University, 1978.

Laferrière, T., Paré, A. "Formation et perfectionnement des enseignants sur le terrain". Article accepté dans le Yearbook 1982 de la Revue de l'Association Canadienne d'Education.

Land, G.T.L. (Ainsworth-Land). Grow or Die: The Unifying Principle of Transformation. N.Y.: Dell Publishing, 1973.

Leclerc, M. Etude de changements du comportement verbal des stagiaires en fonction des caractéristiques de la relation maître de stage-stagiaire. Thèse de doctorat, Université Laval, 1973.

Leeper, R., R. éd. "Supervision: An Emerging Profession", Readings from Educational Leadership, Washington, 1975.

Leslie, L.L. "Matching Student Teachers with Cooperating Teachers: A Fruitful Effort?" Journal of Teacher Education. Vol. 22, no. 3, Fall 1971, pp. 303-309.

Lieberman, J.E., Castro, B. "Clinical Training: A New Role in Teacher Education". Urban Education. Vol. 5, no. 2, July 1970, pp. 172-178.

Lieberman, A., Miller L. "Synthesis of Research on Improving Schools". Educational Leadership. Vol 38, no. 7, April 1981, pp. 583-587.

Maslow, A.H. Toward A Psychology of Being. N.Y., Van Nostrand Reinhold Company, 1968.

Maslow, A. The Farther Reaches of Human Nature. N.Y., Viking Compass Book, December 1971.

Ministère de l'Education (Paré, A., Dumas, J. et al.). Projet Repères. Centre Pilote Laval, Université Laval, Tomes 1-2-3, 1970.

Paré, A. "Des propositions concrètes pour une réforme en profondeur". Prospectives. Fév.-avril 1980, pp. 49-56.

Paré, A. "L'acte d'enseigner: Un geste d'art source de perfectionnement". Article à soumettre, dépt. psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 1982.

Paré, A., Dumas, J. Instrument pour la formation d'enseignants. Adaptation française de Carpenter J.O. Teacher Preparation Instrument. Les cahiers de formation pratique no. 5, département de psychopédagogie, Université Laval, déc. 1980.

Paré, A., Laferrière, T. Inventaire des compétences nécessaires dans l'enseignement au primaire. Les cahiers de la formation pratique no. 4, département de psychopédagogie, Université Laval, nov. 1981.

Peck, R.F., Tucker, J.A. "Research on Teacher Education" in R.M.W. Travers, ed, Second Handbook of Research on Teaching. Chicago, Illinois, Rand McNally, 1973.

Petrie, R.G. "The challenge of Institutional Change" in Walker P.R. The Institutionalization of Change and Inservice in Schools and Colleges of Education. Eric SP013380, May 1978, pp. 1-5.

Postic, M. Observation et formation des enseignants. Paris, PUF, 1977.

Progoff, I. At a Journal Workshop: The Basic Text and Guide for Using the Intensive Journal. N.Y., Dialogue House Library, 1977.

Prospectives (Revue). "Séminaire sur la formation des maîtres". Vol. 16, nos. 1-2, Montréal, février-avril 1980.

Rainer, T. The New Diary. Los Angeles, Houghton, Mifflin and Company, 1978.

Rapport de la commission d'étude sur les universités. Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants. Gouvernement du Québec, mai 1979.

Riechard, D.E. "A Method That Can Make a Difference". The Journal of Teacher Education. No. 25, 1974, pp. 63-65.

Ministère de l'Education. La formation des maîtres de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire. Dir. gén. de l'enseignement supérieur, Québec, 1977.

Ministère de l'Education. La formation pratique des enseignants. Document d'orientation, direction générale de l'enseignement supérieur, février 1980.

Ministère de l'Education. Les orientations de la formation des enseignants spécialistes en adaptation scolaire. Document de consultation, dir. générale du développement pédagogique, Québec, juin 1980.

Ministère de l'Education. La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique. Discours prononcé par le docteur Camille Laurin, ministre de l'Education, à l'Université du Québec à Montréal, le 5 mars 1981.

Morris, J.E., Hawk, J.D., Drake, E. "Most Frequently Used Methods and Criteria for Identifying, Selecting, and Continuing Supervising Teachers". Teacher Educator. Vol. 17, Winter 81-82, pp. 15-23.

Morrisson, A., McIntyre, D. Psychologie sociale de l'enseignement. Paris, Dunod, Vol. 10, tomes 1-2, 1976.

Mosher, R.L., Purpel, D.E. Supervision: The Reluctant Profession. N.Y., Houghton Mifflin, 1972.

Moustakas, C.E. The Self: Explorationsin Personal Growth. N.Y., Harper, 1956.

Nelson, L. "Teacher Education: A Joint College and School District Enterprise". California Journal of Teacher Education. Vol. 1, no. 3, May 1973, pp. 87-97

Paré, A. "Individualiser le perfectionnement". Ecole coopérative. No. 36, 1977, pp. 4 à 18.

Paré, A. "Pour une plus grande ouverture de la pédagogie universitaire". Pédagogie ouverte. Vol. 5, no. 3-4, fév.-avril 1980, pp. 10-41.

Riechard, D.E. "Needed: Resident Clinical Supervisor". Educational Leadership. Vol. 33, no. 5, féb. 1976a, pp. 364-367.

Riechard, D.E. "School University Cooperation in Teacher Education". College Student Journal. Vol. 10, Spring 1976b, pp. 30-32.

Rioux, M. Une étude sur la cohérence pédagogique; une recherche expérientielle. Thèse de maîtrise, Université Laval, 1982.

Robinson, C.N. "Berkeley's Graduate Intership Programm: A Retrospective Look at an Alternative Model". California Journal of Teacher Education. Vol. 3, no. 2, Spring 1976, pp. 52-72.

Rogers, C. Freedom to Learn. Columbus, Merril, 1969.

Roth, R.A. "The Changing Locus of Control in Teacher Education". The Teacher Education. Vol. 17, no. 2, Autumn 1981, pp. 2-11.

Royce, J. "Is there a Science of Education". Teacher Education in America, M.L. Borrowman, ed. N.Y., Teachers College Press, 1965.

Ruel, R. et al. La formation pratique des enseignants: Document d'orientation. Ministère de l'Education, dir. gén. de l'enseignement supérieur, Québec, fév. 1980.

Ryan, K. "What Happened in the Strands?" AACTE Bulletin. Vol. 31, no. 1, March-April 1978, p. 53.

Seiferth, B. "The Emergence of Early Field Experiences". Southern Illinois University, 1978, Eric ED152772.

Sexton, R.F., Ungerer, R.A. Rationales for Experiential Education. Eric/Higher Education, Research Report no. 3, 1975.

Shaw, B. "Is There Any Relationship Between Educational Theory and Practice". British Journal of Educational Studies. Vol. 29, Feb. 1981, pp. 19-28.

Silberman, C.E. Crisis in the Classroom. N.Y., Random House, 1970.

Silvino, P., Willsey, A. "An Experiment in Field Based Teacher Education". Education XCVII, Spring 1977, pp. 220-225.

Simon Fraser University. Professional Development Program. Simon Fraser University, 1980.

Stafford, B. Selected Readings on Communication and Supervision. Simon Fraser University, Faculty Associates, 1979-1980.

Staton-Spicer, A.Q. et al. "A Field Oriented Teacher Education Program: Forum for Resolving Communication Concerns". Social Education. Vol. 43, no. 5, May 1979, pp. 378-380.

Steinkellner, L.L. "Initiating Early Field Experiences in Teacher Education Programs". NASSP Bulletin. April 1977, pp. 103-107.

Stone, J.C., Robinson, C.N. The Graduate Internship Program in Teacher Education: The First Six Years. Berkeley: University of California Press, 1965.

Sullivan, C.G. Clinical Supervision: A State of the Art Review. Alexandria, ASCD, 1980.

Swineford, E.J. "A Study of Factors That Affect Teaching Behavior" Journal of Educational Research. No. 14, nov. 1963, pp. 214-224.

Terhart, E., Drerup, H. "Knowledge Utilization in the Science of Teaching: Traditional Models and New Perspectives". British Journal of Educational Studies. Vol. 29, Feb. 1981, pp. 9-18.

Terry, B. "Interviews of Education 405 School Associates". Simon Fraser University. 1980.

Thornell, J.G. "Using Protocols in Instructional Supervision". Clearing House. Vol. 51, no. 2, oct. 1977, pp. 65-66.

Walker, F.N. "A Different Conception of Teacher Education. CSSE News. Vol. 8, no. 8, déc. 1981, p. 37.

Walker, P.R. ed. The Institutionalization of Change in Schools and Colleges of Education. Workshop of the Teacher Corps Network, Reno, Nevada, May 1978, Eric SP013380.

White, W.T. Jr. "The Decline of the Classroom and the Chicago Study of Education" American Journal of Education. Feb. 1982, pp. 144-174.

LISTE DES ANNEXES

Annexe

1 VERSIONS SUCCESSIVES DU PROJET

1.1 Première version, 7 février 1980

1.2 Deuxième version, 13 avril 1980

1.3 Troisième version, 18 juin 1980

2 DOCUMENT DE "CARREFOUR 81"

3 INSTRUMENTS CONCERNANT LA SUPERVISION

3.1 La supervision pédagogique: Une définition

3.2 Feuilles-guides pour faciliter l'observation et la supervision

3.3 3.3.1 Les habiletés en supervision

3.3.2 Analyser la pédagogie

3.3.3 Analyse des rencontres de supervision

3.4 3.4.1 Caractéristiques de la rétroaction

3.4.2 Lignes directrices concernant la rétroaction

3.4.3 Rétroaction à l'intention des superviseurs

3.4.4 Donner un feedback à l'autre

3.5 Petit guide d'observation en classe

3.6 The Role of Teacher in Society, National Iota Council

3.7 IFE: Instrument pour la formation des enseignants, J.O. Carpenter, Traduction: Paré, A., Dumas, J.

4 INSTRUMENTS D'EVALUATION

4.1 Evaluation mi-trimestre, automne 1980: enseignants et étudiants

4.2 4.2.1 Evaluation de mi-trimestre, hiver 1981: étudiants

4.2.2 Evaluation de mi-trimestre, hiver 1981: enseignants

4.3 4.3.1 Evaluation fin trimestre, hiver 1981: étudiants

4.3.2 Evaluation fin trimestre, hiver 1981: enseignants

4.4 Evaluation fin trimestre, automne 1981

4.5 Evaluation fin d'année, hiver 1982: étudiants

5 DOCUMENTS ET ARTICLES

5.1 A Quebecois Alternative to In-Service Teacher Professional Development, Laferrière, T., Paré, A.

5.2 Formation et perfectionnement des enseignants sur le terrain, Laferrière, T., Paré, A.

5.3 L'acte d'enseigner, un geste d'art, source de perfectionnement, Paré, A.

5.4 Le recours à l'expertise pédagogique et à la critique pédagogique pour évaluer la vie de la classe, Elliot W. Eisner, traduit par Jules Dumas

6 INVENTAIRE DES COMPETENCES NECESSAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE, Paré, A., Laferrière, T.

NOTE: Le rapport et les annexes sont en vente au département de psychopédagogie.